

Dialogando sobre conhecimento e ciência a partir da cultura Kaingang e da perspectiva decolonial

Elisabete Cristina Hammes



Dialogando sobre conhecimento e ciência a partir da cultura Kaingang e da perspectiva decolonial

Elisabete Cristina Hammes



Dialogando sobre conhecimento e ciência a partir da cultura Kaingang e da perspectiva decolonial

Elisabete Cristina Hammes

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

HAMMES, E. C. *Dialogando sobre conhecimento e ciência a partir da cultura Kaingang e da perspectiva decolonial* [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2022, 321 p. ISBN: 978-65-86545-95-1.
<https://doi.org/10.7476/9786586545944>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

*Dedico esta obra aos conhecimentos que puderam permanecer
na memória e na existência dos povos tradicionais, que
resistiram ao processo colonizador. Sem eles, sem tudo o que
representam para a diversidade da vida, sem suas muitas
formas de ser e de viver, sem sua luta pelos espaços do saber,
pouco conseguiríamos perceber que há outros caminhos a
trilhar, outros saberes a conhecer, e reconhecer.*

Agradecimentos

Para começar, agradeço a minha querida mãe, Liria Maria Christ Hammes, que além de ter me concebido em sua existência, foi quem mais estimulou a mim, minhas irmãs e meu irmão a seguir pelos caminhos universitários. E foi ela que me acolheu nos últimos dias da escrita da dissertação, que ora se transforma em livro, permitindo que eu pudesse me dedicar integralmente a esta tarefa. Nossa querida mãe, que nos ensinou a ter consciência de classe, sem nunca ter lido Marx, que jamais se deixou alienar, que nos construiu enquanto seres éticos tendo como referência o bem-estar do outro.

Agradeço também a meu pai, Bruno Hammes (*in memoriam*), que sempre manteve um espírito alegre e trouxe para nosso dia a dia a alegria da música, seja assoviando, seja tocando gaita, violão ou gaitinha de boca (ou os dois juntos). Graças a estas memórias e vivências, seguimos, filhos e netos, nos mantendo unidos, e leves, tocando e cantando nos encontros da família e agora também nas “lives”. Enquanto com minha mãe utilizávamos na prática os chás e os condimentos, com nosso pai acessávamos os livros que traduziam esse conhecimento.

Agradeço ao professor Dr. Mairon Escorsi Valério, que foi determinante para que eu pudesse iluminar minha compreensão de mundo, a partir do acesso à decolonialidade, antes mesmo de me tornar sua orientanda.

Com todo o coração, agradeço àqueles que estiveram do meu lado, que carinhosamente batizamos de família Hammes-Mello: meu marido, Ulisses Pereira de Mello, companheiro incansável, amoroso e parceiro de todas as horas; ao Tiago, que com suas percepções, trouxe tantos mundos para nosso mundo; a Júlia, que tomou os cuidados do irmão naqueles dias de pandemia em que a quarentena nos impôs se reinventar. Agradeço por ser quem sempre foi, uma filha com tantas qualidades que não é possível dimensionar. À Marcela, nossa primogênita, que tem trazido tantos sabores e cheiros com seus quitutes, sempre experimentando o mundo. Obrigada por ser o que és e por toda a vida que tens trazido às nossas vidas. Agradeço a todos, pois sem uma família tão especial não conseguiria olhar com tanta acuidade para este mundo outro que me dispus a desvelar.

Agradeço, ainda, à colega Sônia Venturin, que, com toda amorosidade, se dispôs a me substituir nas atividades do trabalho. Agradeço de coração, porque o meu coração seguiu mais leve na tarefa de me afastar por 10 meses das demandas de trabalho para que a dissertação pudesse acontecer, a qual, agora, dá origem a este livro.

*No sé por qué tanto se preocupan ustedes ahora
por eso que llaman acceso a la universidad.
Desde hace años que estamos en la universidad,
pero ustedes no nos ven. Ese no es el asunto.
El problema es que entramos indios y salimos blancos.
Esa es la cuestión que debe ahora atender la universidad.*

Florencio Alarcón,
**Líder Quechua de Raqaypampa,
Cochabamba, Bolivia**

Sumário

1	INTRODUÇÃO	08
2	OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA CIÊNCIA OCIDENTAL NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO COLONIZADOR: A RAÇA COMO MECANISMO DE DIFERENCIAÇÃO	27
2.1	COLONIALIDADE, EUROCENTRISMO E DIFERENCIAÇÃO RACIAL CONSTRUINDO A CIÊNCIA OCIDENTAL	28
2.2	ORIGENS DA CIÊNCIA OCIDENTAL: RAÇA E HIERARQUIA	30
2.3	A CONSTRUÇÃO DAS CIÊNCIAS E O PROCESSO DE RACIALIZAÇÃO DA HUMANIDADE	32
2.4	A TEORIA DA DEGENERESCÊNCIA DAS RAÇAS	34
2.5	MOGEGENIA, POLIGENIA E DISTINÇÃO RACIAL	39
2.6	O CONTATO DO NATIVO EUROPEU COM O NATIVO AFRICANO: UMA EXPERIÊNCIA DE LUZ E DE SOMBRAS	40
3	O MITO DA MODERNIDADE E A NOVA ORDEM MUNDIAL	50
3.1	MITO E CIÊNCIA DISPUTANDO TERRITÓRIOS: ENTRE O SAGRADO E O CIENTÍFICO	73
3.2	CIÊNCIA OCIDENTAL: UMA CIÊNCIA PROVINCIANA A SERVIÇO DA EMANCIPAÇÃO DO HOMEM BURGUESES/EUROPEU	78
3.3	GIRO COLONIAL E DOMINAÇÃO DO HOMEM PELO HOMEM: DO TEOCENTRISMO PARA O ANTROPOCENTRISMO	86
3.4	DO GIRO COLONIAL PARA O GIRO DECOLONIAL: DO PARADIGMA DA DOMINAÇÃO PARA O PARADIGMA DA COEXISTÊNCIA	90
4	LOCALIZANDO/PRODUZINDO FISSURAS NA CIÊNCIA OCIDENTAL	101
4.1	A CIÊNCIA COMO LINGUAGEM UNIVERSAL E O MITO DA OBJETIVIDADE	109
4.2	A ARMADILHA DA DUALIDADE	117
5	DE EXÓTICO PARA COTIDIANO: ESPAÇOS DE SER, DE VIVER E DE APRENDER DOS KAINGANG	121

5.1	COLONIZAÇÃO, DESLOCAMENTOS E RESISTÊNCIAS: DO CAMPO ABERTO PARA OS ALDEAMENTOS	122
5.2	COSMOLOGIA KAINGANG: OPOSTOS E COMPLEMENTARES	135
5.3	SABER E PRESENÇA DO KUIÃ: CONHECIMENTO E RESISTÊNCIA	145
5.4	COMIDA FORTE E COMIDA FRACA: CONCEITOS EM RELAÇÃO	163
6	DA ESCOLA DA CONQUISTA PARA A CONQUISTA DA ESCOLA	169
6.1	ORALIDADE E ESCRITA: ESTRATÉGIAS SUBSTITUTIVAS OU SIMULTÂNEAS?	173
6.2	A ESCRITA E A ESCOLA NA CULTURA KAINGANG: COLONIZAR OU LIBERTAR	177
6.3	ENTRE A ESCOLA ASSIMILACIONISTA E A ESCOLA LEGALISTA	181
6.4	POR UMA PEDAGOGIA DA RETOMADA	184
7	POR UMA FORMAÇÃO SUPERIOR INTEREPISTÊMICA	192
7.1	INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL E ACULTURAÇÃO	196
7.2	DA INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL À INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	203
7.3	DA INTERCULTURALIDADE À INTEREPISTEMOLOGIA	207
8	CIÊNCIA INDÍGENA	221
8.1	DO PARADIGMA DA OPOSIÇÃO PARA O PARADIGMA DA COEXISTÊNCIA	228
9	DIALOGANDO SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	236
9.1	TEMPORALIDADE	237
9.2	DIFICULDADE DE COMPREENSÃO: LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUAGEM CIENTÍFICA	242
9.3	(RE)CONHECIMENTO KAINGANG	256
9.4	INTERCULTURALIDADE (CRÍTICA OU FUNCIONAL)	266
9.5	INTEREPISTEMOLOGIAS	284
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	297
	REFERÊNCIAS	305

1 INTRODUÇÃO

Este texto surge a partir de minha vivência com uma cultura outra: o povo Kaingang. Enquanto aluna de um curso de graduação e servidora da instituição onde um grupo de estudantes da etnia Kaingang inicia seu processo formativo no ensino superior, me pergunto quais as implicações dessa formação para a cultura específica deste grupo em especial. Ao me colocar este questionamento, e a partir das leituras dos teóricos da decolonialidade, percebo que, neste diálogo entre o contexto de vida deste povo e a lógica acadêmica, surge uma rica e complexa interação.

Ao nos colocarmos em um espaço formativo, na perspectiva colonial, estamos nos colocando enquanto aprendizes, buscando adquirir formação para qualificarmos nossa ação em sociedade. Porém, ao conviver com estes estudantes, comecei a me questionar sobre o processo de interação entre sua cultura originária e a cultura acadêmica promovida nos cursos formativos dos cursos universitários em geral. E, aprofundando um pouco mais, o questionamento chega a como seria a relação entre os povos indígenas e o conhecimento científico que opera nas instituições de ensino superior. Mais especificamente, sobre como o modelo científico dominante tem ajudado a reproduzir colonialidades e epistemicídios. Os epistemicídios podem ser localizados efetivamente na negação dos conhecimentos e formas de ser e de viver dos povos que antecederam a colonização do território que se denominou de Brasil, pela proibição e desvalorização de suas línguas, substituídas pela língua do colonizador, pelos processos educativos específicos anulados, substituídos e executados pela lógica colonial, a partir de metodologias orientadas para a supressão de suas tradições e sua substituição pelo modelo europeu.

O termo *indígena* deriva do latim e significa *o nativo, o originário do lugar*. Já o termo *índio*, segundo nos conta a história, surge a partir da denominação de Cristóvão Colombo, por acreditar ter chegado às Índias, motivo pelo qual a

América Latina também foi denominada Índias Ocidentais (PREZIA; MAESTRI; GALANTE, 2019). Nesse sentido, serão utilizados os termos *indígenas* ou *povos originários* por parecer mais adequado, ainda que, da mesma forma que o termo *européus*, esconda a diversidade na produção de homogeneizações. Por isso, também utilizaremos a denominação *povos tradicionais* (PREZIA, MAESTRI; GALANTE, 2019).

Passados quinhentos anos deste processo colonizador, que subalternizou povos e territórios tornados colônias europeias, explorados à exaustão, a escola e a universidade seguem atuando como espaços de reprodução desse projeto de subserviência. E, ao analisarmos os processos educativos vivenciados por mim e por meus colegas de graduação, em grande parte da etnia Kaingang, a percepção é de que, enquanto persistir um modelo de ciência monocultural, de viés etnocêntrico, as vivências seguirão sendo as mesmas. Nessa lógica, o estudo que originou esta publicação surge a partir da presença de acadêmicos das etnias Kaingang, Guarani e Xokleng no curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, que foram meus colegas no período pelo qual cursava, de forma concomitante, a graduação no curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza e o mestrado no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, na UFFS *Campus* Erechim. Desde então, busquei aprofundar a compreensão sobre de que forma ocorre a relação entre seus conhecimentos originários, suas formas de compreender e conceber a existência, em relação com o conhecimento científico que estrutura a formação universitária. O estudo enfoca prioritariamente a etnia Kaingang, por ser desenvolvido junto aos acadêmicos dessa etnia que, no momento da realização da pesquisa, estavam finalizando sua formação, etapa até então não alcançada pelos colegas da etnia Guarani e Xokleng.

Essa problemática surge a partir do ano de 2014, quando, com o ingresso da segunda turma deste curso de licenciatura, um público totalmente inesperado surgiu. Pensado para atender professores que atuavam em escolas do campo sem formação específica, o curso não foi planejado para atender estudantes indígenas. Como veremos ao longo deste livro, essa população tem estado à margem das políticas públicas e sistematicamente invisibilizada e, assim, não foi considerada no planejamento não somente do curso em questão, mas das demais ofertas formativas da instituição.

Apesar disso, os estudantes indígenas buscaram ocupar este espaço, e, a partir do ingresso da segunda turma, no ano de 2014, sua presença tem aumentado consideravelmente, fazendo do *Campus* Erechim aquele com maior presença de acadêmicos indígenas. No curso Interdisciplinar em Educação do

Campo: Ciências da Natureza, doravante identificado por Educação do Campo, termo utilizado pela comunidade acadêmica, sua presença é mais expressiva, mas também estão presentes nos demais cursos da instituição, contando inclusive com uma estudante Baniwa. Trata-se, em média, de cento e cinquenta matriculados nos últimos anos, considerando as matrículas de todos os cursos oferecidos.

Mas sua presença não altera somente a fisionomia dos acadêmicos da universidade. Traz também um grande desafio, pois suas culturas, suas línguas, suas visões de mundo não encaixam nas gavetas que a academia costuma organizar. Os desafios enfrentados por eles são muitos: a dificuldade com a língua portuguesa, a distância da família, as exigências das disciplinas, a individualização da formação e avaliação, a exigência acentuada da leitura e da escrita, a aprendizagem na imobilidade da sala de aula, a separação entre teoria e prática, o domínio de termos científicos, a diferença nas concepções de mundo, de culturas, de regras, entre outros.

Muitos ficam pelo caminho, outros resistem e prosseguem. Como acadêmica da primeira turma deste curso, que iniciou em 2013, acompanho seus dilemas, suas dificuldades, superações e os processos adaptativos que este espaço de formação vem sofrendo. Como técnica administrativa da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim, que acompanhou desde o planejamento até a implementação do curso, outras foram as percepções. E, mais recentemente, como mestrande do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, aprofundi ainda mais minhas reflexões quanto às diferenças e à invisibilização sistêmica às quais essa comunidade está submetida.

Visando melhor compreender como poderia ser estruturado um curso de licenciatura voltado às especificidades deste grupo, no segundo semestre de 2018, no mesmo período em que ingressei no mestrado, desenvolvi no Trabalho Final de Graduação um estudo sobre as Licenciaturas Interculturais. Por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Intercultural com ênfase em Ciências da Natureza, busquei localizar de que forma esses cursos, organizados especificamente para o público indígena, estabelecem relações entre cultura e ciência. Ou seja, de que forma organizam os conhecimentos das culturas originárias, na relação com o conhecimento acadêmico/científico na perspectiva da interculturalidade.

A partir da análise dos PPCs localizei a proposta da construção de interestemologias, isto é, a organização, no campo científico, de relações entre duas epistemes (saberes; conhecimentos): aquela imposta pela racionalidade

ocidental e aquela produzida e vivenciada pelas culturas originárias. É desse caminho, proposto por Mignolo (2008) e Walsh (2009), que objetivamos uma realocação dos papéis impostos pelo racismo epistêmico aos povos indígenas, sob duas perspectivas: a primeira, de passarem de meros objetos de estudo a produtores de conhecimento; a segunda, na esteira desta rebeldia à orientação eurocêntrica, que seus saberes historicamente construídos em profunda interação com a natureza sejam considerados válidos como conhecimentos, os quais, apesar de não serem resultados de pesquisas nos moldes científicos eurocêntricos, foram validados pela resolutividade do seu cotidiano, enquanto conhecimentos ancestrais e milenares intrínsecos às suas culturas e vinculados às suas existências.

Recuperamos em Mignolo (2017) tanto o conceito de colonialidade quanto o de decolonialidade, lógicas que estarão presentes ao longo deste livro, buscando perceber como nossas identidades são produzidas e nossas atitudes referenciadas a partir da materialidade que se produz, resultante da aplicação e desvelamento desses conceitos. O autor afirma:

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 13).

A partir da explicitação das implicações do processo de colonização (enquanto um projeto imperialista, originado e encampado por países da Europa que se dedicaram a tomar para si territórios e dominar as populações de sua periferia, enriquecendo-se a partir da expropriação de suas riquezas minerais, vegetais, humanas e culturais), vamos identificar o que se conceituou como Modernidade. Esse processo de dominação ocorreu impondo subjetividades, visões de mundo a partir do modelo imposto pelos colonizadores, suas formas de organização, educação, religião, ética e ciência. Sua ação provocou mudanças nas formas de organização dos seus domínios e restrições nas formas originárias dos povos dominados de viverem e conviverem com a natureza, a começar pela restrição do acesso a terra. Assim, no que se refere aos povos originários, a colonização opera na medida em que promove seu aldeamento, restringindo seus territórios e desautorizando seu ir e vir. Nesses aldeamentos, diferentes etnias são obrigadas a coexistir, promovendo processos educativos

nos moldes da cultura do colonizador, descaracterizando suas culturas específicas e desautorizando suas línguas e processos próprios de aprendizado. Ocorre o estabelecimento de estruturas militares para sua organização interna, desempoderando seus guias espirituais e desconstruindo suas formas próprias de organização social. É imposta-lhes uma cultura agrícola que os afasta da natureza, a partir da destruição das matas, lugares sagrados de onde retiram alimento e remédios, promovendo prejuízos e restrições à sua cultura alimentar e o adoecimento de sua população.

Nesse processo, a lógica do colonizador vai sendo estabelecida, de modo que os dominados deverão servir aos dominadores, mantendo-se as estruturas colonizadoras. Os povos nativos, a partir do contato com os povos dominadores, são condicionados pelo sistema dominante a produzir novas identidades, desvalorizando e apagando suas culturas originárias, suas formas próprias de organização e sua autodeterminação.

Compreender este processo, sob essa perspectiva, apresenta-se como um grande desafio para a academia. Primeiramente em considerar os povos indígenas como sujeitos de direitos, de saberes e com capacidade de autodeterminação, reconhecendo seus conhecimentos ancestrais e milenares, suas formas de organização e cosmologias que ainda operam em uma relação de respeito e preservação da natureza, porque se sabem parte dela. Em segundo lugar, ao permitir que seus processos educativos sejam assumidos por professores de suas aldeias, quando forem aldeados, ou que sejam integrados aos sistemas de ensino nas cidades onde residem, quando não aldeados. Não só como indígenas sendo ensinados por não indígenas, mas também indígenas podendo dar aula em escola de não indígenas ou com os dois grupos presentes.

Mas como garantir processos formativos em que sejam respeitados em suas alteridades e reconhecidos seus conhecimentos e formas de organização se as instituições formativas operam hegemonicamente sob uma lógica colonizadora? Com docentes cuja formação tem seguido a lógica da ciência moderna ocidental? Encontramos aí um impasse.

Na sequência, a partir das próprias experiências desses discentes em formação nas instituições de ensino superior, outro questionamento tem emergido: seria possível que o modelo científico utilizado na academia, que tem orientado o processo formativo e que tem suas bases no modelo científico ocidental, etnocêntrico, no qual as culturas originárias são desconsideradas enquanto produtoras de conhecimento, pudesse dar conta das demandas desses povos sem entrar em contradição com as bases epistêmicas hegemônicas? Não estaria essa formação superior marcadamente voltada à continuidade

do processo colonizador, ainda que com algumas adaptações e concessões às demandas dos grupos indígenas sujeitos desse processo? Essa é a centralidade da pesquisa que originou este livro, a qual evidencia tanto a não inserção dos conhecimentos dos povos nativos quanto as dualidades opostas que fundamentam a lógica científica hegemônica.

Por certo, essas questões e reflexões já fazem parte dos processos vivenciados tanto pelos acadêmicos indígenas quanto por seus docentes. Partimos do pressuposto de que a problematização junto a esses dois segmentos possibilitará dar vazão, sistematizar e avançar neste que pode se configurar como um desconforto epistemológico, dada a não adequação às necessidades e aos modos de ser e de viver dos indígenas. Um desconforto para os próprios indígenas, que necessitam pensar e escrever na língua do colonizador, num sistema dual e fragmentado, se adaptar ao seu sistema de metodologias e avaliações e compreender suas lógicas. E também para os docentes, por não haver um enquadramento desses sujeitos no modelo de aluno que esperam encontrar na universidade. E, ainda, pela incompreensão dos docentes, por não possuírem elementos para distinguir os sentidos e significados a partir da perspectiva indígena, por estarem formatados e essencializados pela perspectiva ocidental que racializa, distingue e diminui esse outro, não ocidental, bem como seus conhecimentos ancestrais e seus processos constitutivos, organizativos e culturais.

Buscar compreender essas distintas percepções e formas de entendimento de mundo nos exige algumas ferramentas. A lógica decolonial nos permite iluminar um processo que está subjacente à função que muitos docentes se colocam na academia, que é de ensinar aquele que não sabe a “fazer certo”. Parte-se do princípio de que o conhecimento acadêmico é o suprasumo da produção científica e de que aqueles que chegam à universidade, principalmente os indígenas, não possuem conhecimento para ser apropriado pela academia, devendo apenas aprender com aqueles que sabem. Vivemos sob a ditadura da Razão Imperial, que é operacionalizada pela nossa submissão à lógica subalterna, de nos compreendermos como seres menores, pois, na estrutura desenhada pelo eurocentrismo, somos povos em desenvolvimento, ranqueados em níveis inferiores aos dos países desenvolvidos – daqueles que nos dominam, exploram e inibem nosso desenvolvimento autônomo. São os mecanismos da Colonialidade do Ser, Saber e Poder e da Natureza¹ que

1 A Colonialidade do Ser, Saber e Poder são os processos que mantêm a colonização operando apesar da emancipação política das colônias europeias, os quais serão desenvolvidos ao longo desta publicação.

garantem a supremacia europeia e estadunidense sob nossos governos, nossa produção de conhecimento e nossa autoestima.

Convém esclarecermos desde já que a decolonialidade² surge como uma resposta à colonialidade. Enquanto a colonialidade constitui-se como uma matriz ou padrão colonial de poder, que se produz a partir de uma complexidade de relações, encobertas pela retórica da Modernidade³ justificando a violência imposta pela lógica do projeto colonial, a decolonialidade se coloca, então, como resposta a esse processo, às falácias e ficções emanadas a partir das promessas de progresso e desenvolvimento implicadas na Modernidade, bem como à violência impetrada pela colonialidade (MIGNOLO, 2014).

Destacamos aqui, para compreender o viés utilizado na pesquisa que realizamos, que o olhar decolonial se diferencia do pós-colonial, como nos explica Mignolo (2007, p. 250): “A partir do fim da guerra fria entre Estados Unidos e União Soviética, o pensamento decolonial começa a traçar sua própria genealogia.” O autor explica que a diferença entre o pensamento de-colonial em relação à teoria pós-colonial e dos estudos pós-coloniais está na genealogia deles, por estarem vinculados e localizados “[...] no pós-estruturalismo francês mais do que na densa história do pensamento planetário de-colonial” (2007, p. 250). Ou seja, quanto ao pensamento decolonial, seus autores não são europeus, mas latinoamericanos. Seu pensamento e visão de mundo não vêm da Europa, mas de suas margens. Não pretendem substituir a ciência eurocêntrica por uma ciência outra, mas ampliar as possibilidades de modelos científicos, de acordo com as diferentes especificidades, visto que não somos universais, mas pluriversais. A decolonialidade busca, assim, libertar os povos da lógica eurocêntrica, que segue uma linha evolutiva sem considerar saberes outros, epistemes outras, sendo excludente, monopolizadora e centralizadora.

A partir dos estudos da decolonialidade, compreendemos que a formação superior, de forma geral, promove a continuidade do processo de colonização desses povos, iniciado há cinco séculos pelos jesuítas. Simplesmente porque a lógica se manteve na continuidade de um processo que nega espaço e divulgação a esses conhecimentos historicamente produzidos, que desvaloriza sua cultura, seus conhecimentos e suas especificidades, impondo métodos de ensino descontextualizados e acríticos, dissociados das totalidades presentes

2 Para maior aprofundamento, acessar o livro “Uma breve história dos estudos decoloniais”, de Quintero, Figueira e Elizalde, 2019.

3 A retórica da modernidade é aqui entendida como o relato de salvação, progresso e felicidade, prometido e propagado por este modelo econômico, político, cultural e de produção de subjetividades.

nas culturas indígenas. Isso também se verifica quando exigem individualidades, quando expressam e trabalham para coletividades, demandando textos escritos – na língua portuguesa – a povos em que a oralidade, o aprender fazendo e a relação de proximidade com a natureza ainda operam como marcadores de significado e métodos de produção de conhecimento e promoção da vida. Esses questionamentos possivelmente estarão presentes no cotidiano formativo de nossos estudantes e, por vezes, percebidos pelos docentes. Nesse sentido, nos colocamos a seguinte pergunta: como poderia(m) ser estruturada(s) esta(s) ciência(s) outra(s)? Considerando essa reflexão ainda ser incipiente, nos propomos, inicialmente, a localizar, tanto na história da ciência ocidental quanto nas próprias vivências formativas dos acadêmicos indígenas, alguns caminhos e possibilidades desse processo a se desvelar. Retomando a história da ciência ocidental, que dá origem a essa racionalidade, percebemos como esse paradigma científico tem se moldado aos interesses de determinados povos (inicialmente localizados na Europa Central), a partir de seu ímpeto colonizador e das políticas imperialistas e mercantilistas que operam a partir dessa centralidade.

Podemos localizar o processo de racialização e hierarquização que surge com o profundo estranhamento resultante do contato com outros povos que não os europeus, especialmente aqueles com maior proximidade com a natureza, que, por mais se diferenciarem do estilo de vida e das cosmovisões ocidentais, mais sofreram preconceito e foram negativamente caracterizados. A lógica da diferenciação e hierarquização através da raça foi uma metodologia empregada para distinguir e diferenciar este outro, caracterizado como um selvagem, e, aos olhos do colonizador, um não civilizado, contribuindo, assim, na produção do racismo científico do século XX e na construção de estereótipos que diminuem e anulam a participação de povos à margem da Europa na produção do conhecimento.

No processo de constituição do modelo científico hegemônico, a partir dessa diferenciação e estranhamento a esses *outros*, as interpretações desses povos, baseadas em mitos, foram desautorizadas e substituídas pelo mito da Modernidade e sua racionalidade científica. A Modernidade se organiza e se impõe a partir da projeção do futuro, do descrédito e da desvalorização do passado, das tradições e dos conhecimentos ancestrais. Afinal, a ciência é a nova forma de tudo saber, tudo comprovar. O “velho” conhecimento tradicional e suas tecnologias e saberes são, a partir do advento da Modernidade, utensílios, mecanismos ultrapassados. O mecanismo da Modernidade/colonialidade é, assim, colocado em prática.

As crenças espirituais, os ritos e as visões de mundo que se diferenciavam da lógica eurocêntrica entraram em processo de descrédito. Observa-se a substituição progressiva do kuiã, mestre espiritual e curador, pelas diversas religiões que ora coabitam as aldeias⁴ e as periferias das cidades, no que se refere à espiritualidade, e a substituição pela moderna medicina, no que se refere ao seu papel de curador. Hoje temos muitas aldeias que não contam mais com esse guia espiritual e curador, pois a desvalorização dos conhecimentos tradicionais fez com que não houvesse para quem passar as habilidades dos antigos kuiãs ou interessados em assumir esse papel, que, aos poucos, foi perdendo seu valor.

O paradigma científico ocidental também separou corpo e mente, racionalidade e espiritualidade, pois a ciência moderna estabelece um crivo sobre o que pode ou não ser aceito como conhecimento válido, colocando no campo do mito e do senso comum as questões que seus instrumentos de análise não permitem desvendar. Separa-se a ciência da religião. O corpo fica restrito ao campo científico; a espiritualidade, ao campo das religiões autorizadas. A umbanda e as crenças indígenas, que são opções religiosas não oficializadas, são discriminadas por serem originárias daqueles que estão à margem do processo colonizador, ou seja, dos colonizados, dos sem voz e sem vez, dos que devem seguir a cartilha do colonizador.

O conhecimento científico, para ter validade, deve poder ser aplicado a todas as situações. Afinal, a ciência ocidental, moderna, pretende-se universal e neutra. E, para que pudesse ser considerado como um paradigma universal, o conhecimento científico foi desterritorializado. É o que Santiago-Castro denomina de “*la hibrys del punto cero*”, a forma arrogante com que a ciência moderna é colocada como o princípio da produção do conhecimento, como uma pedra colocada sobre tudo o que já se produziu de cultura, ciência e tecnologia nas mais variadas civilizações (incas, maias, astecas, africanas, indianas, mesopotâmicas), das quais muito se apropriou para a construção dessa mesma ciência. Como um lugar deslocado do mundo, como se não fosse originado e projetado na Europa, de onde nasce e é progressivamente imposto às suas adjacências territoriais, de forma a impor um regime único de produção de conhecimentos, sentidos e objetivos de vida. Assim, o modelo ocidental vai constituindo suas marcas de origem: racista, fragmentado, desespiritualizado, desterritorializado, “neutro” e orientado aos interesses das classes dominantes, à lógica imperial.

4 Conforme registros de Armandio Kānkōr Bento, “Hoje não existe mais *kujá* no posto indígena guarita porque as religiões dos colonizadores caracterizaram a religião dos Kanhgág como ‘desumana’, não passando de uma ‘louvação dos demônios’” (TORAL, 1997, p. 48).

Uma ciência outra precisa superar essas marcas, essas fissuras que aparentemente deram estabilidade, mas que produziram prejuízos de toda ordem, mantendo os conhecimentos tradicionais à margem da história. Todas essas divisões, sobreposições e imposições de cultura, conhecimento e religião fizeram com que houvesse um profundo distanciamento entre a ciência ocidental, praticada e imposta nos centros formativos de nosso país e enquanto lógica operante, subjacente, das lógicas periféricas, promovendo um total estranhamento às experiências originárias e constitutivas desses povos outros.

A lógica da subalternidade, que coloca o conhecimento, as subjetividades e os padrões de comportamento imposto pelo colonizador como um ideal a ser seguido, também fragiliza e, muitas vezes, impede o estranhamento ao paradigma ocidental científico. Mas, ainda assim, ele persiste. A deste livro é de, justamente, problematizar e provocar este estranhamento, a fim de que os estudantes e professores participantes do estudo, ao serem levados a refletir através das questões da entrevista, possam localizar essas fissuras. E, a partir disso, possam apontar outros caminhos, outras possibilidades para a produção de conhecimento dessa ciência outra, que, imbricada com um paradigma educativo, também faça surgir uma educação voltada aos interesses e às necessidades dessas culturas marginalizadas pelo processo colonizador. Intencionamos valorizar e permitir que outras formas de ver, compreender e produzir a vida sejam respeitadas, valorizadas e não necessariamente submetidas ao modelo dominante. Enquanto a lógica da ciência única persistir, a orientação para uma única forma de viver, produzir e consumir, de um modelo único de sociedade e de ser continuará operando em nossos sistemas educativos.

Apesar e pela presença de ações de dominação, porém, a resistência sempre estará presente. Porque somos sujeitos singulares, com culturas singulares e desejosos de ser mais, como nos lembra Paulo Freire, que continua a inspirar nossas reflexões sobre o modelo educativo que urge ser construído, como aponta Solano-Alpizar (2015), em sua proposta de descolonização da educação:

É uma educação dialógica, no sentido freiriano, mas vai além disso, porque pressupõe a revelação de pressupostos socioculturais aceitos e tomados como garantidos, como verdades perenes. Não é apenas o reconhecimento da alteridade, é questionar um modelo civilizador imposto, que proclama a morte e ensina a destruição de sua própria espécie, da natureza e do planeta. Nesse entendimento, descolonizar a educação envolve descolonizar ela mesma, romper com os laços mentais que a sujeitam a referenciais teóricos, metodológicos, axiológicos e epistemológicos que impedem o pensamento da realidade de outra maneira. É, por si só, uma educação para a vida. Uma educação que reflete e ensina sobre a vida cotidiana e não sobre conteúdos

abstraídos dela. Uma educação que envolve o aluno com os problemas existenciais que o atormentam e o afetam direta ou indiretamente em sua casa, sua comunidade, sua cidade, seu país e o mundo. Uma educação aberta a todos, mas sobretudo nascida de uma apreciação humana que surge não apenas da razão, mas também do coração, este grande ausente que o antropocentrismo e o logocentrismo baniram da psique humana, para criar um culto irrestrito ao logos onipresente (SOLANO-ALPIZAR, 2015, p. 124).

Para compreender este processo, que nos possibilita visualizar as amarras e implicações da imposição cultural, científica e existencial de um modelo de civilização imposto pela Europa, denominado Modernidade, vamos buscar importantes contribuições de teóricos latino-americanos, a saber: Enrique Dussel, filósofo argentino, que aponta a colonialidade como inaugural à Modernidade e propõe a transmodernidade como projeto utópico para a superação da versão eurocêntrica da Modernidade; o filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres e o professor argentino Walter Dignolo, explicitando os impactos do projeto colonial sobre os sujeitos colonizados (genocídio colonial, epistemicídio, objetificação dos corpos e racialização que marcam a diferença colonial entre o mundo do colonizado e o mundo do colonizador); Aníbal Quijano, sociólogo peruano, e Immanuel Wallerstein, sociólogo estadunidense, para quem a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça; Santiago Castro-Gómez, filósofo colombiano que coloca a colonialidade como um processo inaugural à Modernidade e a ciência ocidental como o ponto zero; Ramón Grosfoguel, sociólogo porto-riquenho que defende a ideia da colonialidade como um projeto que surge simultaneamente ao início do sistema-mundo moderno/colonial, organizando as diferenças e desigualdades entre os povos a partir da ideia de raça; Catherine Walsh, linguista estadunidense radicada no Equador que, ao apontar a diversidade de sentidos e significados implicados no conceito de interculturalidade, defende a interculturalidade crítica como aquela que promove a autonomia e a independência, não somente dos sujeitos colonizados, mas enquanto uma postura e intencionalidade política de um povo.

Todos esses autores estão implicados no processo de desvelamento da colonialidade, de forma que, ao compreendermos as imbricadas estruturas que nos condicionam a sermos seres colonizados, possamos nos enxergar como sujeitos subalternizados, tal como nossos colegas indígenas. E possamos juntos apostar na construção de outras epistemologias, ou, como propõe Quijano (2005), interepistemologias, em um diálogo entremundos. Assim,

resgatamos e problematizamos alguns conceitos que permitem a compreensão dos sentidos e significados apresentados por esses autores (de diferentes áreas do conhecimento) e que nos permitem localizar diferentes nuances de um processo complexo e ainda desconhecido por muitos profissionais da área da educação: a Colonialidade do Ser, Saber e Poder e da Natureza. E, a partir da compreensão desse processo, pensar e construir projetos outros, processos que, a partir da descoberta da Razão Imperial⁵ e suas implicações nas formas de diferenciar e hierarquizar o outro, nos permitem praticar a decolonialidade.

Bernardino-Costa e Grasfoguel (2016) apontam que podemos pensar o decolonial como um projeto acadêmico, a partir das contribuições dos autores citados, na sistematização de categorias interpretativas. Porém, entendem que a ação decolonial não está restrita ao espaço acadêmico, pois,

Para além disso, a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492 (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 17).

A decolonialidade está presente em toda atitude de resistência ao projeto colonial por indivíduos ou grupos sociais. Pode ter sido identificada, analisada e explicada pela academia, mas ocorre nas ações cotidianas de resistência, a partir dos sujeitos de diferentes povos que percebem os prejuízos sofridos no processo colonizador e a ele resistem e contra ele se mobilizam. Ou seja, os acadêmicos Kaingang, se hoje estão vivos e presentes entre nós, é porque resistiram ao projeto colonizador e buscam na universidade uma ferramenta de luta pela manutenção de seus processos de existência.

Bernardino-Costa e Grasfoguel (2016) destacam, ainda, a necessidade de distinguir o lugar epistêmico do lugar social, que podem ou não estar alinhados. Os autores entendem que o fato de estarmos socialmente situados do lado do oprimido nas relações de poder não nos faz pensar epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Isso porque, segundo Grosfoguel,

[...] o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a

5 A Razão Imperial é a lógica que se diz universal, mas está embasada em interesses e contextos próprios e específicos dos países que impuseram suas provincialidades sob a forma de universalidades, desautorizando as lógicas, conhecimentos e culturas outras.

pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico (GROSFOGUEL, 2009, *apud* BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 19).

O que se apresenta nessa citação é, de certa forma, o que propusemos colocar em ação com a pesquisa que originou este livro: dar visibilidade e problematizar ao processo vivido pelos Kaingang enquanto sujeitos subalternizados nos espaços educativos como consequência das políticas de subalternidade impostas pela Colonialidade do Ser, Saber e Poder e da Natureza. E colocar em evidência esse processo aos sujeitos que operacionalizam as práticas educativas – docentes e discentes –, pois é na relação entre ambos que se estabelece a ação educativa.

As condições objetivas/subjetivas que permitirão aos acadêmicos Kaingang se darem conta de sua condição de subalternidade acontecerá, por parte da academia, à medida que docentes e discentes, percebendo a relação entre dominantes e dominados, se permitam avançar nas estruturas pedagógicas e científicas, construindo, como apontam os autores supracitados, conhecimentos contra-hegemônicos. À medida que os sujeitos envolvidos nesse processo desenvolvam a percepção de como se reproduz a dominação e que podemos responder como subalternos ou como iguais, contrapondo-se ao modelo hegemônico, poderemos avançar de um modelo colonizador para um modelo emancipatório/libertador. Então, cientes desta lógica dominante operante nos sistemas de ensino formais, poderemos superá-la em vez de sermos seus meros reprodutores.

Para que esse processo de superação aconteça, o modelo científico hegemônico precisará ser revisto. A elaboração de um modelo contra-hegemônico demanda uma ciência outra. A produção de uma ciência outra poderá ser potencializada pela compreensão de como a ciência ocidental se constituiu, percebendo suas contradições, limitações, racismos e, principalmente, inadequações. Exige perceber a ciência ocidental como um lugar para os povos originários e como um lugar subalterno para os países em desenvolvimento, o que não acontecerá sem o reconhecimento do conhecimento tradicional, construído por essas culturas outras, como epistemologias outras. Reconhecer que, do racismo epistêmico, produzimos epistemicídios e, a partir disso, buscarmos espaços para as epistemologias que orientam a produção do conhecimento e dos sentidos para a vida, lembrando que não foram somente epistemicídios, foram genocídios, e ainda o são, pois a

destruição dos ecossistemas, das populações humanas, dos animais e vegetais ainda está em curso, evidenciada concretamente pelo desequilíbrio atual dos ecossistemas.

Pensar uma epistemologia outra significa apostar em outra forma de pensar e organizar o mundo, que até o momento buscou muito mais a morte, através da exploração, dominação e hierarquização, do que a vida. Significa permitir que povos colocados à margem dos processos decisórios sejam recentralizados. Porque saber é poder, e reconhecer as colonialidades operantes significa reconhecer que se retiraram autonomias, direitos e territórios de povos que foram tutelados pelo colonizador. Significa reconstituir relações, nexos, estruturas, refazer conexões, identidades, reestruturar a vida e a natureza como um todo. Enquanto estivermos sob domínio de um sistema econômico que se coloca como o único a operar o sentido da vida, a morte predomina. São genocídios, epistemicídios, natureza descartável, humanos e animais, enfim, meras mercadorias a serviço do grande capital. Recuperando, assim, o questionamento que é fundante na produção deste texto, perguntamos: que ciência e, respectivamente, que métodos de produção de conhecimento podem surgir a partir das demandas dos povos originários em seus processos formativos no ensino superior?

Nesse sentido, a produção dos textos que constituem este livro teve por objetivo central “localizar os estranhamentos e limitações apresentadas pelos acadêmicos indígenas em seu processo final de formação, no que se refere ao modelo científico adotado no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, buscando mapear possibilidades de interepistemologias”. Os objetivos específicos, que são estruturantes dos capítulos deste livro, são: a) localizar, na história da ciência moderna, os elementos constitutivos que promoveram subalternidades, diferenciação racial e epistemicídios; b) localizar, a partir dos teóricos da perspectiva decolonial, entre outros, as fissuras do modelo científico ocidental, na perspectiva de sua universalização; c) localizar elementos que auxiliem na definição de características de uma epistemologia adequada às especificidades dos povos originários.

Para a produção do estudo inicial, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, operacionalizada através de pesquisa bibliográfica e a realização de entrevistas. Participaram das entrevistas cinco docentes e seis discentes (da etnia Kaingang) do curso de Educação do Campo. Entendendo que os acadêmicos em fase de término do processo formativo têm mais vivência para contribuir com a compreensão da problemática supracitada, a escolha dos participantes foi orientada para acadêmicos matriculados em Trabalho

de Conclusão de Curso II. Apesar de ser feita uma organização prévia para a definição de quem seriam os acadêmicos entrevistados, buscando contemplar a diversidade de contextos nas terras indígenas (TIs), devido à necessidade de mudança na estratégia da coleta de dados⁶, esse planejamento inicial não pôde ser executado. Inicialmente, prevíamos a realização de entrevistas com um ou dois acadêmicos de cada cidade/aldeia (Nonoai, Cacique Double, Iraí e Charrua), das diferentes regiões onde residem, sendo, quando possível, uma acadêmica do sexo feminino e um acadêmico do sexo masculino, utilizando a maior idade como critério de desempate, totalizando oito acadêmicos. A escolha dos discentes priorizou os acadêmicos de maior idade por possuírem maior domínio sobre os conhecimentos de sua cultura e melhores condições de contribuir com os objetivos da pesquisa. Do mesmo modo, buscou que fossem de aldeias ou diferentes cidades, permitindo registrar os diferentes contextos com os quais interagem. O limite de entrevistas foi definido considerando contemplar minimamente as especificidades de cada TI, sendo possível analisar no tempo disponível para a finalização da pesquisa.

As entrevistas foram planejadas para ocorrer nos intervalos ou após o término das aulas, tendo como locais possíveis os espaços de convivência que fossem a opção dos entrevistados (área verde da UFFS, sala de convivência da graduação ou pós-graduação, bancos distribuídos pelo *campus*). Devido ao cancelamento das atividades letivas pela pandemia Covid-19, houve um replanejamento na estratégia a ser utilizada para a coleta de dados, tanto com os acadêmicos quanto com os docentes. O termo de ciência e consentimento e as questões da entrevista foram encaminhadas via endereço eletrônico e celular. Tanto para os acadêmicos quanto para os docentes foram flexibilizados os meios de envio das respostas, podendo ser digitadas e encaminhadas por meio eletrônico, respondidas por escrito ou por áudio pelo celular, enviadas fotografias com o registro das respostas e para um dos docentes foi disponibilizado o gravador. Todas as respostas encaminhadas em áudio ou imagem foram transcritas, organizadas e salvas em arquivo digital.

A escolha dos docentes foi definida a partir da área de atuação, sendo um docente de cada uma das três áreas da ênfase do curso – física, biologia e química –, um docente do domínio comum e um docente das disciplinas

6 Inicialmente, foi planejada a realização de entrevistas durante a realização do Tempo Universidade, momento em que os acadêmicos deslocam-se de suas aldeias e cidades para as aulas. Devido à pandemia Covid-19, o semestre foi suspenso.

do domínio conexo, totalizando, assim, cinco docentes⁷. A denominação dos docentes foi organizada em DA, DB, DC, DE e DF.

Para a análise das entrevistas, optou-se pela matriz metodológica decolonial, proposta por Martins e Benzaquen (2017), que está amparada na ontologia, por entenderem que: “Toda metodologia tem como base uma ontologia pois ela consiste na organização de informações teóricas e práticas que conduzam ao entendimento dos fundamentos do objeto em análise” (p. 17). Para a aplicação desta matriz metodológica, são elaboradas chaves de leitura da realidade que se enquadrem em uma perspectiva paradoxal de colonialidade e/ou decolonialidade (MARTINS; BENZAQUEN, 2017).

Essa proposta metodológica é operacionalizada pela localização de marcadores decoloniais. Martins e Benzaquen (2017, p. 24) identificam-os como “[...] dispositivos simbólicos, morais, estéticos e cognitivos que são mobilizados na dinâmica de reprodução dos sistemas sociais, não sendo fixos mas flutuantes de acordo com a perspectiva analítica”. Destaca-se, ainda, que o marcador pode conter diferentes usos e significados, conforme estiver voltado para a lógica da colonialidade ou da decolonialidade, nas respectivas dimensões ontológicas (ser, saber e poder). Isso porque “O marcador pode se oferecer para uma interpretação espelhada podendo ser visto por uma ou outra face. Esta é sua ambivalência” (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 24).

Assim, na análise de cada marcador, é possível localizar essas duas posições, identificando quando os conceitos, as práticas e dinâmicas sociais corroboram para manter a colonialidade, mesmo que de forma não percebida pelos sujeitos, ou quando se propõe a romper a colonialidade, promovendo ações decoloniais. Isso porque, diferentemente da universalidade e objetividade proposta pela ciência ocidental, a perspectiva decolonial se orienta pelo pressuposto de que “Todo o conhecimento possível se encontra incorporado, encarnado em sujeitos atravessados por contradições sociais, vinculados a lutas concretas, enraizados em pontos específicos de observação” (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 20).

Destaca-se também a funcionalidade operada pelos marcadores, “[...] o caráter da mediação e o impacto de sua ambivalência estrutural sobre a operacionalização do sistema” (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 24). Enquanto que o caráter de mediação está relacionado à possibilidade de esses marcadores serem significados e ressignificados pelos sujeitos da pesquisa, o impacto de

7 Essa definição ocorreu de forma a contemplar representativamente todos os docentes envolvidos com o universo de formação dos acadêmicos.

sua ambivalência sobre a operacionalização do sistema é definido por perspectivas de poder e dominação sistêmica ou de reação altersistêmica. Ou seja, pode ser apropriado e contribuir na execução do projeto de dominação/colonização ou nas ações de resistência e superação desse projeto. Martins e Benzaquen (2017, p. 27) apontam ainda que “Cada pesquisador deve procurar identificar a partir do seu objeto particular características de colonialidade e de descolonialidade nas respectivas dimensões ontológicas”.

Quanto à organização geral do texto, após o capítulo da introdução, no qual buscamos situar o sujeito da pesquisa, as motivações para a produção do estudo que constitui esta publicação e o contexto onde foi desenvolvida, segue-se para o segundo capítulo, dando ênfase às conotações racistas presentes na constituição do modelo científico ocidental, que enaltece os representantes dos povos europeus e, em contrapartida, descaracteriza e desvaloriza os povos e conhecimentos não ocidentais. No processo constitutivo da ciência ocidental, buscamos identificar seu viés racista, que, enquanto uma expressão de um determinado tempo histórico, formatada para atender interesses imperialistas, deu vez e voz àqueles considerados os detentores do saber, os dominadores ou colonizadores. E, assim, subalternizou e silenciou a história daqueles a quem restava servir ou morrer para abrir caminho aos interesses maiores, os escravizados, tutelados, subalternizados. Nesse modelo científico, temos a organização da racialização como método de hierarquização, diferenciação, dominação e submissão; em consequência, a Colonialidade, o Racismo Científico e os Epistemicídios construindo subalternidades.

No terceiro capítulo, caracterizamos o Mito da Modernidade, um processo de dominação cultural, político, geográfico e econômico que, sob a bandeira do processo civilizatório, substituirá os mitos e as tradições dos povos tidos como primitivos, de forma a garantir a dependência e adequação ao modelo de civilização que lhes foi imposto. Como desdobramento desse desvelar, no capítulo quatro buscamos localizar as “fissuras”⁸ na ciência ocidental, em que pontuamos os elementos que permitiram a este modelo científico promover a dominação e as subalternidades. Problematicamos a intenção de projetar a ciência ocidental como uma ciência universal, neutra e desterritorializada, bem como sua organização de forma a fragmentar o

8 Apontamos como “fissuras”, porque entendemos que são elementos que, num primeiro momento garantiram a organização do modelo científico como instrumento de dominação, mas que à luz da teoria decolonial apontam para a sua desconstrução, por entrar em contradição com a perspectiva da totalidade e das cosmovisões dos demais povos e suas formas organizativas.

conhecimento, produzindo especialidades e a perda progressiva da capacidade humana de compreender as totalidades. Refletimos sobre a inadequação desse paradigma científico ao impor fragmentações e contradições, tão epistemicamente distantes das formas originárias de compreender e organizar a vida, o conhecimento e as formas de percepção de si e dos outros, inclusive, da natureza.

No quinto capítulo, buscamos localizar como o contato com os colonizadores movimentou as relações políticas e de territorialização, bem como as consequências desse processo para a especificidade do povo Kaingang. Trata-se do processo de aldeamento e a opressão vivenciada por esse povo, promovendo epistemicídios, além de seus conhecimentos que permanecem, a partir de sua cosmologia. As ressignificações organizadas a partir da luta pelo direito à educação específica e diferenciada localizam-se no sexto capítulo, no qual também problematizamos as metodologias específicas em contraposição às do modelo hegemônico. As contradições apontadas pelos diferentes entendimentos percebidos para a interculturalidade e suas respectivas formas de compreensão dos processos formativos, políticos e epistêmicos são sistematizadas no sétimo capítulo, apontando a interculturalidade crítica como uma ferramenta para a produção da decolonialidade. No capítulo oito, resgatamos em Kush (*apud* Medeiros, 2012) os conceitos de grande história e pequena história, situando a ciência ocidental nesta última e apresentando a ciência nativa como aquela que já existia anteriormente ao sequestro da produção de conhecimentos pela ciência ocidental. Apresentamos, ainda, elementos para compreender que os povos nativos não se estruturam como a sociedade ocidental, por conceitos, mas por percepções.

A sistematização das percepções coletadas frente à possibilidade de olhar o processo formativo, o modelo de sociedade que está subjacente ao modelo científico e formativo ocidental, frente à cultura indígena que chega à universidade através dos acadêmicos Kaingang, constitui o nono capítulo. A partir dessas reflexões, espera-se localizar contribuições tanto dos acadêmicos indígenas quanto dos docentes para repensar a lógica formativa e as concepções de ciência e produção do conhecimento em nível superior para esse público, por intermédio da oferta de uma licenciatura em nível superior em Ciências da Natureza. A partir dessa caminhada, nos apontamentos finais – capítulo dez –, buscamos localizar, a partir das percepções dos entrevistados e do diálogo com a literatura, as limitações e possibilidades que a vivência superior indígena pode promover, no sentido de que a desobediência epistêmica por eles vivenciada, ao tornarem-se produtores de conhecimento, se

desdobre na continuidade desse projeto libertador, no sentido de avançar para além da tutela imposta pelo modelo científico hegemônico, produzindo conhecimento socialmente necessário para a possibilidade de a decolonização ser um projeto cotidiano.

2 OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA CIÊNCIA OCIDENTAL NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO COLONIZADOR: A RAÇA COMO MECANISMO DE DIFERENCIAÇÃO

A supremacia europeia tem a raça como um dos pilares de seus ditames. A ciência ocidental traz, impregnada em seu histórico constitutivo, a produção de uma hierarquia racial em que o homem branco ocidental se posiciona no ápice, distribuindo abaixo de si os amarelos, os negros e índios. Menos do que homens, ou homens menores, essas são categorias definidas a partir de um modelo eurocêntrico que os nominou e classificou como culturas e conhecimentos inferiores, quando não na categoria de não conhecimentos e objetos de uso, de exploração, de eliminação.

Por meio do resgate do processo constitutivo dessa ciência que tem origem no espaço geográfico europeu, podemos observar que esse modelo científico se estruturou e atendeu aos interesses de povos que produziram a dominação colonial, impregnando em nossa forma de ser e de viver suas lógicas de superioridade. Neste momento, ao vivenciarmos o ingresso de culturas outras nos espaços do saber (classificados pelo processo colonizador como índios e negros), nos damos conta que tal modelo científico – que tem sistematicamente negado, invisibilizado ou diminuído essas culturas, conhecimentos e epistemologias – não poderia nem deveria ser aplicado a esses povos. A menos que concordemos com esse processo que os tem colocado à margem. Faz-se necessária, então, a compreensão de como esses “outros” constroem seus conhecimentos de acordo com a especificidade de suas culturas, cosmologias, formas de ser e de viver para, assim, estruturarmos outras formas de produção de conhecimento, não mais nos limitando a produzir colonialidades.

A proposta contida na pesquisa que apresentamos neste livro está amparada em um repensar epistêmico, orientado para a construção de uma ciência outra, menos racista, menos segmentada, menos fragmentada e mais humana. Nesse sentido, buscamos localizar, num primeiro momento, os impactos do racismo na construção desse outro. A história que nos é contada, pelas narrativas oficiais construídas pelos conquistadores, eleva alguns povos e subalterniza

outros, constituindo, assim, hierarquias, sobreposições, subalternidades. Essas são naturalizadas e justificadas pela caracterização produzida para tornar esses outros passíveis de domínio, exploração e submissão epistêmica. Para tanto, apagam-se as histórias desses povos outros, inclusive daqueles que constituíram grandes civilizações, mas que, ao final, acabaram dominados, submetidos ou destruídos pela Europa colonial, que, a partir da era das grandes navegações, se coloca enquanto centralidade econômica e epistêmica, buscando, por meio de estratégias de dominação, conquistar novas colônias para explorar, dominar, expropriar e constituir mercados. Essa diferenciação racial foi produzida no processo de dominação ao qual submeteram outros povos, e não como uma questão de essência, de natureza, como a história, escrita a partir da Europa colonizadora, reproduz.

2.1 COLONIALIDADE, EUROCENTRISMO E DIFERENCIAÇÃO RACIAL CONSTRUINDO A CIÊNCIA OCIDENTAL

A definição de raça como um marcador de diferenciação entre os seres humanos é fundamental para compreendermos os epistemicídios¹ e o racismo epistêmico. A categoria raça foi basilar para produzir uma forma de distinção entre o colonizador e o colonizado. A racialização foi o processo de diferenciação que iluminou um ideal de homem presente em países europeus de maior poder econômico e obscureceu os povos que lhe eram marginais. Ao compreendermos sua lógica intrínseca como uma chave de interpretação, localizamos uma das estruturas fundamentais na implementação e manutenção da colonialidade, de forma a compreendermos como e por que alguns são considerados seres superiores e *outros*², inferiores, de forma a explicar e garantir que: uns fossem os dominadores e *outros*, os dominados; alguns pudessem fazer ciência, enquanto *outros* não teriam capacidade para tanto; alguns pudessem escrever a história e o restante, os excluídos, os vencidos, os apagados da história; alguns pudessem definir o que deverá ser feito, e os demais executar, como uma ordem natural da evolução, e não como situações planejadas por um grupo social para outro grupo social.

1 Silva e Pinho (2018) caracterizam epistemicídio como um mecanismo de apagamento epistemológico de povos secularmente oprimidos que corrobora com o cenário de marginalização social que se perpetua até a atualidade.

2 Os outros são os secundários, os que estão abaixo nas hierarquias, aqueles que não produzem narrativas, os que estão à margem, os quais, no discurso operante, são sempre subalternizados. São os racialmente inferiorizados.

Nesse processo de diferenciação, temos alguns elementos que são basilares para a constituição da colonialidade. Uma delas foi a ciência; a outra, a religião. Ambas, impostas por uma Razão Imperial, uma lógica que foi projetada para a dominação dos povos das colônias europeias. Assim, a partir dos autores da colonialidade/Modernidade, vamos localizar uma estreita relação entre saber e poder. E sendo a ciência ocidental o modelo que permite uma supervalorização do conhecimento de segmentos sociais dominantes em relação aos povos considerados marginais, nessa sobreposição, vamos ter um dos pilares da colonialidade, porque, para ter poder, faz-se necessário dominar as estruturas do saber. E a diferenciação da humanidade através da construção de hierarquias de raças, que pressupõem hierarquias de qualidades, que se expressam em dualidades (superiores e inferiores, nobres e servos, senhores e escravos), tornou-se uma forma de justificar a dominação e a exploração do homem pelo homem, inclusive pelo viés científico.

Taylor (*apud* MARX, 1996, p. 10) observa que: “A raça não é encontrada, mas feita. Assim, devemos deixar de descrever a raça ‘como ferramenta de análise’, passando a considerá-la como ‘objeto de análise’”. Do mesmo modo, a construção da superioridade de um determinado modelo de homem não deve ser considerada como uma ferramenta de análise, mas ela própria como objeto de pesquisa. O que Taylor começa a desvendar? A forma como uma categoria é construída para promover e justificar a diferença. Na construção do modelo científico, seus autores buscaram identificar na morfologia do corpo humano características que diferenciasssem, entre outros, o negro do branco. Não sendo possível encontrar estas provas, acabaram por construir, no lugar de diferenças fenotípicas, mas ainda assim associadas a elas, diferenças morais e culturais depreciativas. E para quê? Para justificar a dominação e exploração de humanos outros, que não os ocidentais (asiáticos, africanos, indígenas, entre outros) pelo homem branco, preferencialmente europeu.

Nesse sentido, no próximo capítulo, discutimos as contribuições da antropologia das luzes, que, nos primórdios da constituição da ciência hegemônica, localiza e enquadra os tipos humanos em diferentes classificações. Em nenhuma delas, porém, o topo da pirâmide deixará de ser ocupado pelo homem branco ocidental, sempre cercado de virtudes e isento de vícios. Na base dessa hierarquia, em muitos casos caracterizados pejorativamente, estarão relacionados primeiramente o homem negro e, posteriormente os nativos indígenas, demonstrando que o modelo científico naturalizou uma hierarquia diferencial que tem sido apropriada através dos tempos, marcando, assim, a diferença colonial. Ou seja, não há a possibilidade de simetria entre o homem branco

ocidental e os demais seres humanos, que, desde os primórdios, foram descritos como hierarquicamente inferiores.

Dependendo de como focamos nosso olhar, relendo a história, é possível mapear como o racismo está impregnado na ciência ocidental desde e a partir de seu surgimento, na provinciana Europa. Eis aí a primeira contradição: se surge na Europa, que força superior, divina, produz a partir daquele lugar um conhecimento sem lugar, universal? E que poderes são delegados a esses homens que os torna superiores a todos os outros? Na lógica da ciência ocidental que está se constituindo, perceberemos como as raças serão hierarquizadas e diferenciadas, produzindo e justificando a dominação do homem pelo homem e, em consequência, a Colonialidade, o Racismo Científico e os Epistemicídios nos aparecem, como por encanto, construindo subalternidades.

O modelo científico baseado na lógica ocidental mantém negros, indígenas e demais etnias à margem, não permitindo que o conhecimento tradicional tenha o mesmo reconhecimento e desenvolvimento, constituindo, assim, num primeiro momento, o racismo científico e, com o desaparecimento desses conhecimentos, os epistemicídios. Nos próximos capítulos, aprofundamos essas questões, evidenciando as estratégias utilizadas a partir dessa ciência em ascensão e da expansão colonial de forma a garantir a superioridade e o domínio da Europa frente aos demais povos do mundo. Esses e outros elementos podem ser desvelados a partir da análise das obras que fazem da ciência o que conhecemos hoje, majoritariamente marcada pela presença hegemônica de cientistas homens da Europa e Estados Unidos e timidamente representada por toda a diversidade de povos que margeiam a Europa.

2.2 ORIGENS DA CIÊNCIA OCIDENTAL: RAÇA E HIERARQUIA

Classificar e hierarquizar são ações tão cotidianas que já assumimos como uma atividade “natural” do nosso dia a dia. Tão naturalizada que sequer questionamos o porquê dessa forma de funcionamento e nem percebemos o quanto o modelo científico hegemônico tem contribuído para essa sistemática. Desde o convívio familiar, o cotidiano da aprendizagem escolar, ao nos analisarmos em comparação aos outros, dificilmente utilizamos outras formas de raciocínio. Naturalizamos... e trataremos, de ora em diante, de desnaturalizar.

Hierarquizar significa classificar em superiores e inferiores, em melhores e piores, em bons e maus. Enquanto alguns são valorizados, destacados, afamados, existem outros que, por características socialmente determinadas, estão, queiram ou não, inferiorizados. Mas, e por isso mesmo, que desejam

trocar de *status*. De nível. De posição social. O capitalismo é um sistema que necessita de hierarquia para funcionar, para que existam dominados e dominadores, explorados e exploradores, obedientes ao mando, eficientes e submissos, seres inferiores, objetos de uso e de exploração.

Não nos estranha descobrir, portanto, que encontramos entre os primeiros escritos científicos já a hierarquia das raças, dada pela necessidade de destacar e naturalizar a superioridade do homem branco europeu como aquele que está na história e faz a história. A hierarquia desponta, desde então, como uma estratégia na qual, curiosamente, aquele que conta a história é sempre um ser superior, dotado de inteligência, um ser racional, acima e à frente dos outros, dos menores, que estão ali apenas para servir. Povos que no processo de colonização foram sendo inferiorizados, dominados, explorados e expropriados e, seguindo o modelo implantado desde a Europa, constituirão seus mercados. A partir da dualidade, se estabelece uma forte e marcante hierarquia. Encontramos, nas páginas da história, aquele que tem voz diminuindo os dominados. O colonizador, escravista, explorador, sendo descrito como o vencedor, o forte, belo e varonil. O explorado, colonizado, sendo descrito como bárbaro, indolente, preguiçoso, bruto e primitivo. A ciência ocidental nasce, assim, fundamentando estereótipos, começando pelas classificações das raças humanas e finalizando pelos filósofos, antropólogos e sociólogos que ao longo do desenvolvimento da ciência eurocêntrica produziram, caracterizaram e impuseram a diferença colonial.

Para que a ciência ocidental pudesse se estruturar de forma a prevalecer sobre as demais formas de organização e explicação do mundo e das sociedades, em especial as sociedades tribais, sua imposição provocou a morte e extinção de conhecimentos milenares ou mesmo a apropriação destes conhecimentos em favorecimento dos povos colonizadores. Formas de organização da vida, do conhecimento, da produção e de tecnologias que se perderam de seus herdeiros, enquanto caracterizavam e hierarquizavam, justificavam e naturalizavam a opressão do homem pelo homem.

Os embates teóricos sobre a raça sustentaram a substituição da interpretação teológica por uma interpretação científica como forma de tirar, da desigualdade das raças, conclusões histórico-filosóficas. O modelo científico que utilizamos e que nos foi apresentado como universal teve sua origem no continente europeu. Sua epistemologia eurocêntrica se caracteriza não apenas por privilegiar um padrão de pensamento ocidental, mas também por estudar o “outro” como objeto de análise e exploração e não como sujeito que produz conhecimentos, que possui sentimentos, o qual, como ser humano que é, deve

ser respeitado. Nesse sistema, e nessa lógica, o outro, o racializado, torna-se não mais um ser humano, mas um mero objeto. Que pode ou não ter alma, mas que, com certeza, não tem história, pois só tem história, na interpretação eurocêntrica, quem domina a escrita nas cinco línguas autorizadas a contar a narrativa da Europa como detentora e difusora do conhecimento verdadeiro.

Entre o seleto grupo de autores que contribuíram na construção desse modelo científico, apresentados a seguir, encontramos somente homens, prioritariamente franceses, alemães e ingleses, nunca latinos, africanos, asiáticos. Ou seja, sempre nobres europeus que, do alto de sua classe, descrevem o homem, a natureza e suas leis de acordo com uma visão específica de mundo que lhes é intrínseca.

2.3 A CONSTRUÇÃO DAS CIÊNCIAS E O PROCESSO DE RACIALIZAÇÃO DA HUMANIDADE

A organização do conhecimento científico e sua sistematização têm suas bases em sistemas de classificação. A distinção e a diferenciação racial encontram suas bases nesse sistema de classificação, de forma que as hierarquias presentes nas estruturas da ciência hegemônica são apresentadas naturalizando as diferenças. Um dos mais famosos botânicos da história das ciências, o sueco Carlos Lineu, organizou uma classificação racial a partir de características da personalidade. Lineu era monogenista; acreditava que cada espécie vegetal ou animal descendia de um único genitor. Em sua obra *Sistema da Natureza*, descreve a ordem dos *Antropomorpha* da seguinte forma:

Europeus albus: ...engenhoso, inventivo...branco, sanguíneo... é governado por leis. Americanus rubescens: contente com a sua sorte, amante da liberdade...moreno, irascível... É governado pelos costumes. Asiaticus luridus: ...orgulhoso, avaro... amarelado, melancólico... É governado pela opinião. Afer niger: ...astuto, preguiçoso, negligente... negro, fleumático... É governado pela vontade arbitrária de seus senhores (POLIAKOV, 1974, p. 137).

Como se percebe, ao *Europeus albus*, apresentado em primeiro lugar, são dados os adjetivos que Lineu por certo reconhece em si – um homem civilizado –, obediente às leis, que se originam de seus iguais, enquanto que o *Afer niger*, a quem Lineu coloca em último lugar na classificação, localizando e determinando nesse formato hierárquico sua inferiorização, é descrito como um ser sem vontade própria, preguiçoso e negligente. Já nessa primeira classificação hierárquica, observa-se, além de juízos de valor pejorativos, uma justificativa

para sua exploração. Na diferença de temperamento, estavam descritos o dominador e o dominado. Quem nasceu para governar e quem nasceu para ser governado. Também aponta a lógica subjacente às diferenças, necessárias para manter uma sociedade dividida em classes, que, por isso mesmo, necessitam se distinguir e se distanciar. A distinção entre o homem branco ocidental e as demais raças era promovida e justificada por uma exacerbada diferenciação na racionalidade. Possivelmente, como resultado dos “[...] problemas que o confronto do macaco, do negro e do branco, levantava aos cientistas do século XVIII. Tem-se a nítida impressão de que o narcisismo europeu reclamava uma fronteira clara entre ‘outrem’ e ‘ele’” (POLIAKOV, 1974, p. 137).

Como podemos descobrir na obra do inglês Edward Long, que atuou como jurista na Jamaica, e, como dono de terras e de escravos, aproveita para oferecer sua contribuição à história das raças, classificando o *genus homo* em três espécies: europeus e assemelhados, negros e orangotangos. Para ele, do ponto de vista mental, os negros pareciam aproximar-se mais dos orangotangos do que dos homens. Supunha que havia duas espécies de mulatos estéreis, um deles fruto de negros e brancos e outro de negras com orangotangos (POLIAKOV, 1974). Ao fazer tal “descoberta científica”, de que os mulatos eram tão estéreis quanto os mulos, produz, assim, essa pérola racista que demonstra o alto grau de desumanidade que a discriminação racial produziu nos primórdios desse modelo dito universal, ao mesmo tempo que demonstra a quais interesses e a qual classe social essa lógica atende.

A partir desses breves registros de Poliakov, torna-se claro como o conceito de diferenciação racial, sustentado pela ciência que está em processo de estruturação, tem promovido aqueles que têm o poder da palavra e que, baseados em suas concepções de superioridade racial, adotam a diferença de racionalidade como determinante para um *status* diferencial. A distinção se estabelece e se organiza em hierarquia. E a hierarquia se organiza pelo princípio da distinção. Aquele que está no topo da cadeia, curiosamente, é o que redige a história. Como foi o caso do filósofo Christoph Meiners, que se dedicava à antropologia e que, conforme Poliakov, antecipou o “conceito de ariano” e pode ser considerado o “fundador da teoria da raça”. Meiners foi o “[...] primeiro cientista moderno a colocar hipoteticamente na África o berço do gênero humano, e a insistir na importância e na universalidade dos mitos das origens” (POLIAKOV, 1974, p. 156). Autor de *Esquisse d'une histoire de l'humanité* (1793), distinguia a humanidade em duas grandes linhagens humanas, a raça “clara e bela” e a raça “escura e feia”. A partir dessa distinção, Meiners encontrou o segredo dos “homens superiores”, aqueles que só apareciam entre os povos nobres e claros. Aqueles

que possuíam a verdadeira coragem, o amor da liberdade e outras paixões e virtudes das grandes almas, enquanto os povos negros e feios eram descritos por sua deplorável ausência de virtudes e por vícios terríveis. Esses últimos apresentavam, para esse autor, outras características depreciativas, como irritabilidade, insensibilidade, dureza implacável e ausência de impulsos e sentimentos simpáticos (POLIAKOV, 1974).

Essas ideias de Meinerz encontraram eco em Jean-Joseph Virey, farmacêutico militar que conceitua os europeus enquanto homens por excelência, como a cabeça do gênero humano, por iluminarem com sua inteligência e submeterem com seu valor, considerando os demais homens uma vil turba de bárbaros (POLIAKOV, 1974). É interessante destacar que, frente ao posicionamento desses autores, encontramos, em Jean Jacques Rousseau, juízos diferenciais sobre os homens e os povos do mundo. Tecendo fortes críticas a Buffon e Voltaire, em seu *Discours sur l'origine de inégalité*, adverte que “Toda a terra está coberta de nações das quais só conhecemos os nomes: e nos metemos a julgar o gênero humano” (ROUSSEAU *apud* POLIAKOV, 1974, p. 146).

O fato de Rousseau refletir sobre essa pretensão de seus contemporâneos ao julgarem os outros a partir de si mesmos, ou seja, com suas próprias métricas e distinguindo-se como superiores, confirma justamente tal atitude enquanto ciência em construção. E, na produção desse diferente, desse outro, a partir de um conjunto de pressupostos, de virtudes, se distingue o homem branco ocidental que espelha o seu avesso. Se, de um lado está a razão, do outro está a paixão; se, por um lado, a racionalidade tem sob controle as paixões, do outro, as paixões são irrefreáveis. As características daquele que narra e produz a história são sempre positivas, enquanto as daqueles que são explorados, dominados e expropriados são, inversamente, sempre negativas. Um, cheio de virtudes; o outro, seu avesso, cheio de defeitos. Produzem-se e analisam-se características de crânio, medições anatômicas, buscando provar, por meio da ciência, a inferiorização do negro, apresentando-se uma argumentação híbrida (meio ciência meio mito), num processo de construção de tipologias e definições.

2.4 A TEORIA DA DEGENERESCÊNCIA DAS RAÇAS

Na história da ciência vamos encontrar uma teoria em especial que contribuirá para a lógica racista da distinção a partir de um nobre francês. Gobineau é considerado o inventor do racismo, pois ninguém antes dele encontrara uma única e forte razão que pudesse explicar a decadência e ascensão das

civilizações. A obra deste conde francês, o *Essay sur l'inégalité des races humaines*, publicado em 1853, na opinião de Hannah Arendt, “[...] se tornaria fundamental para as teorias racistas da história” (ARENDT, 1995, p. 201). Para Gobineau, a degenerescência das raças seria causada pela mistura de sangue, por considerar que prevaleceriam as características da raça inferior. Ele é assim avaliado por Arendt (1995, p. 203):

[...] uma curiosa mistura de nobre frustrado e intelectual romântico, que inventou o racismo quase por acaso, quando, em lugar de aceitar simplesmente as antigas doutrinas dos ‘dois povos franceses’³, percebeu que era mais sensato e preferível reformular a ideia de que os melhores homens galgam necessariamente o topo da sociedade.

Arendt vê a formulação dessa teoria por Gobineau devido aos nobres terem perdido sua posição social, a partir da Revolução Francesa, e associarem a queda dos seus castelos com a queda da França e, conseqüentemente, com a queda das civilizações. E justificam ainda que “[...] a queda das civilizações se deve à degenerescência da raça, e de que esta, ao conduzir ao declínio, é causada pela mistura de sangue” (ARENDT, 1995, p. 203). Pela “lei do declínio”, postulada por Gobineau, se prevê, com precisão “científica”, o desaparecimento definitivo do homem – da raça humana – da face da terra. De acordo com Arendt (1979, p. 203),

O que Gobineau realmente procurou na política foi a definição e a criação de uma “elite” que substituísse a aristocracia. Em lugar de príncipes, propunha uma “raça de príncipes”, os arianos, que, segundo dizia, corriam o risco de serem engolfados, através do sistema democrático, pelas classes não-arianas inferiores. O conceito de raça tornava possível organizar as “personalidades inatas” do romantismo alemão e defini-las como membros de uma aristocracia natural, destinada a dominar todos os outros.

Percebe-se, assim, que as ideias que orientavam e davam base à ciência ocidental estavam intimamente imbricadas aos interesses particulares de uma determinada classe social, em que suas teorias respondiam a seus interesses e necessidades em um dado momento histórico. Nesse caso específico, como resultado da Revolução Francesa, a nobreza teve que abandonar a França, pois a burguesia havia tomado o poder. É nesse contexto que se produz essa teoria, em que, “A partir, portanto, de um só evento político – o declínio da nobreza –,

3 Explicava-se a superioridade dos nobres por descenderem dos germânicos, enquanto os burgueses, de escravos galo-romanos.

o conde tirou duas consequências contraditórias: a decadência da raça humana e a formação de uma nova aristocracia natural” (ARENDT, 1979, p. 203).

No *Histoire Naturelle*, de autoria de Buffon, uma enciclopédia escrita entre os anos de 1749 e 1789, o autor demonstra o clima cultural que caracterizou a Europa culta por quase um século. Cientista e filósofo universal, Buffon associava a diferença entre espécies animais pela degeneração. O homem e o macaco teriam uma origem comum (teoria monogenista), sendo que o macaco seria um homem degenerado. Nas palavras de Buffon (*apud* POLIAKOV, 1974, p. 142), “[...] o negro estaria para o homem como o asno para o cavalo, ou antes, se o branco fosse homem, seria um animal a parte, como o macaco [...]”. Não bastasse a distinção clara apresentada nessa citação, ele segue descrevendo e diferenciando o homem branco ocidental, apresentando os sinais exteriores de sua aristocracia, destilando o narcisismo eurocentrado, a superioridade ariana. E, nesse sentido, afirma:

Tudo no homem manifesta, mesmo exteriormente, sua superioridade sobre todos os seres vivos: ele se mantém ereto e erguido, sua atitude é de mando, sua cabeça contempla o céu, e apresenta uma face augusta, sobre a qual está impresso o caráter de sua dignidade... (BUFFON *apud* POLIAKOV, 1974, p. 143).

Arendt destaca a facilidade com que as ideologias podem ser impostas de acordo com os interesses do tempo histórico e de como as ideias podem ser apresentadas, trabalhadas e conduzidas, a partir de interesses de um grupo social ou político. E, muitas vezes, se contradizendo. O alemão Johann-Gottfried von Herder, opositor da “filosofia veterinária” do cientificismo, buscou se distanciar dos preconceitos europeus de seu tempo. Em sua principal obra, *Ideias sobre a filosofia da história da humanidade*, reflete que o negro “[...] não tem menos direito de tratar seus selvagens opressores pelos nomes aviltantes de albinos e de demônios brancos, do que nós de tomá-lo como emblema do mal e por descendente de Cam” (HERDER, 1827, p. 335-336, *apud* POLIAKOV, 1974, p. 150). Porém, contraditoriamente, ele finaliza seu livro com a tese da inferioridade dos negros, ao escrever que: “O negro nada inventou para o europeu, jamais lhe veio a ideia de aperfeiçoar-se ou de conquistar a Europa” (*apud* POLIAKOV, 1974, p. 151). São muitos os registros que denunciam o narcisismo eurocêntrico e Jean Joseph Virey, discípulo de Meiners, não foge à regra. Não podemos deixar de registrar que são sempre “homens iluminados” que se apresentam como superiores aos demais, a partir das luzes que projetam sobre si mesmos:

Sem os europeus, que seria do nosso mundo? Nações poderosas, raça soberba e indômita, imortais gênios das Artes e das Ciências, feliz civilização (...) O europeu, convocado por seus altos destinos ao império do mundo que ele sabe iluminar com sua inteligência e submeter com seu valor, é o homem por excelência e a cabeça do gênero humano; os demais, vil turba de bárbaros, não são, por assim dizer, mais do que seu embrião... (VIREY, 1842, p. 145-146, *apud* POLIAKOV, 1974, p. 158).

Entre os opositores das ideias majoritárias do período, encontramos dois irmãos, Wilhelm e Alexander von Humboldt que, segundo Poliakov, jamais se deixaram contaminar pelo eurocentrismo⁴ dominante, rejeitando a distinção entre raças superiores e raças inferiores e opondo-se a Gobineau frente à distinção racial defendida em seu *Tratado sobre a desigualdade das raças*. Cuvier, criador da Anatomia Comparada, em 1790, na sua juventude, criticava a inferioridade congênita dos negros, que então eram associados aos grandes símios. Porém, 25 anos depois, parece que suas ideias mudaram. Encontramos o seguinte registro em seu *Règne Animal*:

A raça negra está confinada ao sul do Atlas; sua tez é negra, seus cabelos crespos, seu crânio comprimido e seu nariz achatado, seu rosto saliente e seus grossos lábios aproximam-na manifestamente dos macacos; as populações que a compõem sempre permaneceram bárbaras [...] (CUVIER, 1817, p. 94, *apud* POLIAKOV, 1974, p. 202).

Para ele, o progresso civilizador permanecia como uma propriedade da “raça caucásica”, da qual era ele mesmo um exemplar, distinguindo-se pela beleza do oval que forma sua cabeça. Destaca-se, assim, para Poliakov (1974, p. 202), “[...] a idéia de um progresso que fixou domicílio no Ocidente e que valoriza a raça branca”.

Um dos antropólogos mais populares do seu tempo foi Bory de Saint-Vincent, que distinguia quinze espécies humanas, classificadas por escala decrescente de valor: em primeiro lugar, estava a espécie branca, na qual “[...] brilhavam os maiores gênios de que o gênero humano pode se orgulhar” (SAINT-VINCENT, 1827, p. 148 *apud* POLIAKOV, 1974, p. 202). Logo depois, apresentava a “espécie arábica” e, em último lugar, os “[...] homens da espécie australiana, os últimos saídos das mãos da natureza, sem religião, sem leis, sem artes”. Em seu texto, não encontramos menção ao negro, mas, pela primeira vez, temos o registro

4 Eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas a uma hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade (MIGNOLO, 2008, p. 301).

de nativos, o que talvez possamos associar aos indígenas, pela continuidade da citação: “Os australianos não têm a menor idéia de sua nudez e não pensam de modo algum em cobrir os órgãos que os reproduzem” (SAINT-VINCENT, 1827, p. 102 *apud* POLIAKOV, 1974, p. 202). Aqui localizamos um elemento que fundamentará profundamente a diferenciação hierárquica/racial: a oposição entre civilização e natureza. Também se evidencia como a lógica eurocêntrica estigmatiza o outro que tem uma relação diferente com seu corpo e com a natureza, expressando, ainda, a dualidade, já presente nessa lógica, em que natureza e civilidade são dois polos opostos e não complementares.

As discussões dos autores desse período também refletiam a problemática da escravidão. Na verdade, coloca-se um problema para a revolução burguesa quando prega a igualdade, liberdade e fraternidade, mas não pode estender estas benesses a todos os homens, pois, se o fizesse, como poderia explorar a mão de obra, como ter trabalhadores a seu serviço? Assim, as diferenças nas raças respondem pela necessidade de diferenciar quem domina de quem é dominado.

Temos em Armand de Quatrefages, antiescravista francês vinculado à Antropologia Física, a preocupação em distinguir entre o argumento de princípio e o argumento antropológico. Isso porque a preocupação com a abolição da escravatura era defendida mais pela imoralidade que ela introduz entre os brancos do que pela simpatia com a raça negra. Simpatia, aliás, inexistente. A existência da raça negra, segundo Quatrefages (1843), está relacionada a uma cientificidade monstruosa e um estranho jogo da natureza:

O negro é uma monstruosidade intelectual, tomando aqui o termo em sua acepção científica. Para produzi-lo, a natureza empregou os mesmos meios que quando dá à luz a estas monstruosidades físicas das quais nossos banheiros oferecem numerosos exemplos... para alcançar este resultado bastou que certas partes do ser parassem num certo grau de sua formação. Daí, estes fetos sem cabeça ou sem membros, estas crianças que realizam a fábula do cíclope... Pois bem! O negro é um branco cujo corpo adquire a forma definida da espécie, mas cuja inteligência se detém inteiramente no caminho... (QUATREFAGES, 1843, p. 757, *apud* POLIAKOV, 1974, p. 204).

Esse registro foi feito após Quatrefages realizar uma visita aos Estados Unidos, no ano de 1842. Ele analisou homens em estado deplorável de escravidão, impedidos de viver em plenitude, animalizados pelo branco explorador, soberbamente inferiorizados em relação à condição de quem os analisa. O que mais poderíamos esperar quanto à definição que teríamos deste quadro?

2.5 MONOGENIA, POLIGENIA E DISTINÇÃO RACIAL

Para Poliakov, a doutrina da unidade do gênero humano (monogenia) foi combatida no século das luzes, buscando fundamentação em uma lógica científica. No entanto, nas argumentações desses períodos, percebe-se claramente a influência de alegações religiosas, além de justificativas e explicações pejorativas e fantasiosas. Para o médico inglês John Aktins, a raça negra poderia ser cruzada com a raça simiesca e de tal cruzamento haveria a produção de híbridos infecundos, assim como os mulos. Voltaire, em seu *Traté de métaphysique* (1734), afirmava a visão comum daquele período, colocando o negro no último grau de sua escala de classificação, em que os brancos seriam superiores aos negros e estes aos macacos, e assim seguia sua escala. Buscando desenvolver uma perspectiva antropológica, em seu célebre *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations*, destacava a impossibilidade de brancos, negros e albinos pertencerem a uma mesma raça, igualando os negros a “animais”, relatando as espécies monstruosas que teriam nascido desses “amores abomináveis”, referindo-se aos frutos da cópula entre macacos e negras (POLIAKOV, 1974).

Temos ainda as contribuições do padre Lafitau que, no entendimento de Poliakov, ninguém como ele “[...] propagou e amplificou tanto as aberrações da nova idade da Ciência.” (POLIAKOV, 1974, p. 153). Auguste Comte, fundador da filosofia positivista, muito bem representa as concepções médias que estavam presentes na França, em meados do século XIX. Entendia que “[...] a elite ou a vanguarda da humanidade era constituída pela raça branca, e, mais especificamente, pelos povos da Europa Ocidental” (POLIAKOV, 1974, p. 206). Considerava três grandes raças – a branca, a amarela e a negra –, pois, para ele, eram as únicas com distinção positiva: a branca, pela sua inteligência; a amarela, pelo seu princípio da atividade; e a negra, pelo princípio do sentimento. Disso, podemos deduzir que a produção do conhecimento ou o reconhecimento dos saberes dos povos nativos não seria possível no que tange aos negros, já que o princípio do sentimento não se associaria a essa propriedade, diferentemente dos povos brancos europeus, a quem era associada a inteligência.

Arendt (1979) destaca a existência de várias doutrinas “naturalistas” que surgiram no século XIX. A primeira seria aquela em que se baseava Meiners, Lafiteau, entre outros, denominada poligenia. Seus defensores acusavam a Bíblia de ser um livro de piedosas mentiras, negando qualquer relação entre as raças humanas. O poligenismo teria ajudado a “[...] evitar casamentos inter-raciais nas colônias e a promover a discriminação contra indivíduos de origem mista, que, segundo o poligenismo, não são verdadeiros seres humanos,

pois não pertencem a raça alguma” (ARENDT, 1979, p. 208). Essa teoria atuou longamente sobre a ideologia racial inglesa, até ser derrubada e substituída por outra, “[...] o darwinismo, que também partia do princípio da hereditariedade, mas acrescentava-lhe o princípio político peculiar ao século XIX – o progresso” (ARENDT, 1979, p. 208). A conclusão a que se chega, com essa nova teoria, é que o homem é aparentado com outros homens, mas também com a vida animal, em que “[...] a existência de raças inferiores mostra claramente que somente diferenças graduais separam o homem do animal, e que uma forte luta pela existência domina todos os seres vivos” (ARENDT, 1979, p. 208).

Quais as implicações dessa teoria para a raça? Arendt (1979, p. 209) esclarece que “O darwinismo devia sua força especialmente ao fato de seguir o caminho da antiga doutrina do direito da força.” Segundo ela, o sucesso do darwinismo resultou também “do fato de ter fornecido, a partir da idéia de hereditariedade, as armas ideológicas para o domínio de uma raça ou de uma classe sobre outra, podendo ser usado tanto a favor como contra a discriminação racial.

Para Arendt (1979, p. 210), “O aspecto mais perigoso dessas doutrinas evolucionistas estava no fato de aliar o conceito da hereditariedade à insistência nas realizações pessoais e nos traços de caráter individuais [...]”. Essas concepções eram muito importantes para o amor-próprio da classe média do século XIX, que demandava dos cientistas provas de que “[...] os ‘grandes homens’ e não os aristocratas eram os verdadeiros representantes da nação em que se personificava o ‘gênio da raça’”.

Para além da ciência como um objeto de instrumentalização de distinções, outro elemento que promoveu a necessidade da hierarquização e diferenciação racial foi o impacto que a convivência com as diferentes formas de organização humana provocou sobre o homem europeu. Esse estranhamento, essa expressão desses humanos, muito mais natureza do que cultura, a partir do olhar eurocêntrico, fizeram com que os escritores da época buscassem bons argumentos para a maior diferenciação e distinção possíveis. O que explica, em parte, a necessidade de o homem branco europeu utilizar-se de hierarquias, promovendo distinções morais e associando-as com as fenotípicas.

2.6 O CONTATO DO NATIVO EUROPEU COM O NATIVO AFRICANO: UMA EXPERIÊNCIA DE LUZ E DE SOMBRAS

A construção das hierarquias nas classificações pode ter sido influenciada pelo contato do europeu com o nativo africano, como uma estratégia de

diferenciação desse outro tão diferente de si. O “mundo fantasma do continente negro” apresenta-se como um dos maiores estranhamentos vivenciados para o padrão europeu. Esses nativos selvagens que viviam nas entranhas da África eram considerados mais animais do que seres humanos, em muito deteriorando o que se consideravam como o padrão do homem branco ocidental. Dessa forma,

A raça foi uma tentativa de explicar a existência de seres humanos que ficavam à margem da compreensão dos europeus, e cujas formas e feições de tal forma assustavam e humilhavam os homens brancos, imigrantes ou conquistadores, que eles não desejavam mais pertencer à mesma comum espécie humana (ARENDT, 1979, p. 237).

Na ideia de raça, encontrou-se uma forma de estabelecer a diferença entre esse outro, tão diferente e menor, comparativamente ao que se considerava o homem branco europeu. E “Viram ali como era possível transformar povos em raças e como, pelo simples fato de tomarem a iniciativa desse processo, podiam elevar o seu próprio povo à posição de raça dominante” (ARENDT, 1979, p. 237). Ocorre, assim, a construção de todo um imaginário, diferenciando e distanciando esses nativos do homem branco europeu, que constrói sua ideia de ciência a partir da diferença dos homens de outros povos, com outras relações – a de dominação e exploração – com o homem e com a natureza. Um dos expoentes da filosofia eurocêntrica, Hegel, escreveu:

A África é, de forma geral, uma terra fechada, e mantém isso como seu caráter fundamental [...] Entre os negros é, em efeito, característico o fato de que sua consciência não chegou ainda à intuição de nenhuma objetividade, como, por exemplo, Deus, a lei, a qual o homem está em relação com sua vontade e tem a intuição de sua essência[...] É um homem em estado bruto (HEGEL, 1846, p. 187, *apud* DUSSEL, 1994, p. 17).

Dussel ressalta a forma insultante como esse continente é caracterizado por um dos mais renomados filósofos europeus que, a partir de uma perspectiva enaltecida de si, se autopromove a partir da diminuição do outro, o africano. Acaso Hegel consultou um antropólogo para poder dizer que eles não tinham um Deus? Que não tinham formas próprias de organização, suas próprias leis? Mas sabemos que Hegel está se referindo ao seu próprio Deus e às suas próprias leis, desconsiderando que outros povos pudessem, na diversidade da existência humana, produzir seus processos próprios de religião, política e formas de organização social. Da mesma forma pensava Montesquieu (1973, p. 223, *apud* BENEDICTO, 2016, p. 36): “É impossível supormos que tais gentes sejam

homens, pois se os considerássemos homens começaríamos a acreditar que ‘nós próprios não somos cristãos’”. Retomamos o olhar eurocêntrico de Hegel:

Este modo de ser dos africanos explica que é tão extraordinariamente fácil fanatizá-los. O Reino do Espírito é tão pobre entre eles e o Espírito tão intenso (das Reich des Geistes ist dort so arm und doch der Geist in sich so intensiv), que uma representação neles inculcada basta para não respeitarem nada, a destruir tudo [...] África [...] não tem propriamente uma história. Por isso abandonamos a África para não mais mencioná-la. Não é uma parte da história do mundo; não representa um movimento ou um desenvolvimento histórico [...] O que entendemos propriamente por África é algo isolado e sem história, ainda completamente submerso no espírito natural, e que só pode ser mencionado aqui, no limite da história natural (HEGEL, 1846, p. 198-201, *apud* DUSSEL, 1994, p. 17).

Palavras fortes que expressam o quanto a Europa se colocava distante e acima desses povos e dessas nações, uma vez que até mesmo a organização espacial do *mapa mundi* reforçava essa distinção e superioridade, colocando a Europa acima do continente africano. Hegel expressa, em suas palavras e a partir de uma percepção eurocêntrica, o quanto considerava ser de uma civilização e civilidade mais avançada, sendo seu conhecimento tão mais desenvolvido, tão distante, que não há possibilidade de diálogo, devendo, portanto, romper contato com os povos que ali viviam.

Antecedendo Hegel em um século, Voltaire, filósofo iluminista nascido em 1694, não distingue o homem negro africano dos animais, considerando-o inferior em racionalidade ao elefante:

[...] desembarco às margens do oceano, no país da Calfraria, e começo a procurar um homem. Vejo macacos, elefantes e negros. Todos parecem ter algum tipo de razão imperfeita. Uns e outros possuem uma linguagem que não compreendo e todas as suas ações parecem igualmente relacionar-se com um certo fim. Se julgasse as coisas pelo primeiro efeito que me causam, inclinar-me-ia a crer, inicialmente, que de todos esses seres o elefante é o animal racional (VOLTARE, 1973, p. 68, *apud* BENEDICTO, 2016, p. 36).

A superioridade da raça e da geografia eurocêntrica é promovida não somente sobre o continente africano, mas também sobre o continente americano, conforme aponta Mignolo (2005, p. 17): “Desde Bartolomé de Las Casas, no século XX, os textos que foram escritos e os mapas que foram trazidos sobre o lugar que a América ocupa na ordem mundial não se separam de uma perspectiva europeia que se apresenta como universal.” Além da lógica eurocêntrica, a superioridade deste lugar geográfico em sobreposição às margens é

uma constante: “É certo que os autores reconhecem que existe um mundo e alguns povos fora da Europa, mas também é certo que enxergam a estes povos e aos continentes que habitam como ‘objetos’, e não como sujeitos, e em certa medida, os deixam de fora da história” (MIGNOLO, 2005, p. 17).

Segundo Carneiro da Cunha (2012), o cientificismo do século XIX está preocupado em demarcar claramente os antropoides dos humanos, e a linha de demarcação sujeita-se a controvérsias, tanto que, para Blumenbach, um dos fundadores da Antropologia Física, o crânio de um Botocudo o identifica a meio caminho entre o Orangotango e o homem. Nota-se que a perspectiva de olhar o outro a partir de si, enquanto centralidade e civilidade, sempre tendo a lógica hierárquica presente, promoveu uma percepção de superioridade moral sobre os povos dos demais continentes, tornando o racismo uma expressão quase que comum para os filósofos que marcaram a história europeia. Vamos encontrar em Kant conceitos não muito distintos dos de Hegel:

[...] as observações kantianas sobre a geografia moral dos grupos humanos conhecidos, afirmavam que, da variedade de raças, “os índios americanos, os africanos e os hindus aparecem como incapazes de maturidade moral porque carecem de ‘talento’, o qual é um ‘dom’ da natureza [...] moral do homem mesmo”. De igual maneira destacavam que a raça de negros é completamente contrária da dos americanos e estão cheios de afeto e paixão, são muito alegres, conversadores e vaidosos. Podem ser educados como servos (escravos), ou seja, podem ser treinados (CHUKWUDI EZE, 2008, p. 49-50, *apud* GOMEZ-QUINTERO, 2010, p. 88-89).

Gómez-Quintero destaca as características diferenciadas que são determinadas para o sujeito da filosofia ocidental, considerando que “La *universalidad* de la filosofía iluminista se hizo pensando en un supuesto sujeto trascendental particular abstraído de su espacio, su tiempo, su etnia y sus relaciones sociales.” Nas palavras de Hegel, “[...], o Espírito Universal é cristão e germânico. Deste modo, deixa de fora o espanhol, o judeu e, é claro, o maia, o náhuatl, etc.” (DE LA GARZA, 2002, p. 10, *apud* GOMEZ-QUINTERO, 2010, p. 88). Percebe-se que, para a filosofia iluminista, o sujeito europeu é colocado de forma distinta em relação às demais raças e culturas por ela determinada e definida, distinguindo-o e elevando-o frente aos demais. Gómez-Quintero, então, conclui: “A filosofia moderna não pensou no sujeito a partir de sua realidade imediata, pelo contrário, marcou como primitivas e selvagens algumas das formas sociais das quais fazia parte” (2010, p. 88). Deixa claro, assim, que o sujeito cognoscente, que poderia pensar e produzir conhecimento, não se situaria fora da Europa, pois somente ali estariam povos que, por já estarem

em adiantado estado de civilização, e por sua origem, seriam portadores de capacidades intelectuais para tanto.

Para Maldonado-Torres (2008), nas obras de Heidegger está presente um racismo que não é biológico nem cultural, mas epistêmico, por estar relacionado com a política e a sociabilidade e por retirar a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. O que resulta no não reconhecimento da completa humanidade daqueles que se encontram à margem da Europa. Maldonado-Torres (2008) aponta que, assim como Heidegger, Mignolo também relaciona o ser e a linguagem, porém,

[...] ao contrário de Heidegger, que glorificou uma língua específica e adotou uma forma forte de racismo epistêmico, Mignolo indica o locus da colonialidade do ser como o ser-colonizado que forma o lado mais escuro das reflexões de Heidegger. Este ser-colonizado emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão, tal como já haviam sido as propostas de Heidegger. É verdade que o ser-colonizado não resulta do trabalho de um determinado autor ou filósofo, mas é antes o produto da modernidade/colonialidade na sua íntima relação com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e com a própria colonialidade do ser (MIGNOLO, 2008, p. 89).

Tanto Maldonado-Torres como Mignolo entendem que Heidegger não objetiva a produção do (ser) colonizado, mas a reproduz por ela estar no centro de origem da lógica da colonialidade como a face oculta da Modernidade, tão oculta e tão inerente a si que Heidegger não percebe os reflexos dessa lógica. O que ocorre é que, em sua análise fenomenológica sobre o Ser e a linguagem, desconsidera o resultado da ação da Modernidade como criadora do *ser colonial*. O que disso resulta é a não percepção, pelos filósofos eurocêntricos, da colonialidade e dos seus efeitos sobre a emancipação humana. Não será possível avançarmos na compreensão das questões filosóficas enquanto a Europa se abster de analisar seus efeitos através do lado obscuro da Modernidade, da barbárie e da diferença que está caracterizada nas relações assimétricas das colônias. Assim, apesar da fenomenologia avançar em certas questões, por estar sendo gestada de forma eurocêntrica, obscurece a colonialidade, como aponta Maldonado-Torres:

O esquecimento da colonialidade nas reflexões sobre o Ser não é exclusivo da tradição fenomenológica. Encontramo-lo, como já sugeri antes, em muitas outras explicações da modernidade que tendem a interpretar a dialética do Iluminismo apenas e só em termos de razão instrumental ou da emergência de regimes totalitários. Estas interpretações podem levar a uma crítica dos excessos do Ser como algo que é, de um modo geral, violento ou até mesmo genocida, mas não colonizador (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 90).

De certa forma, temos presente aqui a ideia de que os povos mais avançados teriam o direito de se colocar como modelos a serem seguidos e impostos, justificando a forma violenta como atingiram os povos marginais à Europa. Essa questão é repensada e problematizada, mas os efeitos da colonialidade sobre a constituição do Ser colonizado não são acessados por estes autores. Maldonado-Torres destaca o que está por trás da geopolítica do saber, que, em uma postura eurocêntrica, desconsidera o conhecimento de suas margens, ao mesmo tempo em que associa a raça como um critério não só de diferenciação, mas de inferiorização, anulando a capacidade de produzir conhecimento de uns e elevando de outros:

Através de uma análise da implícita topologia do Ser de Heidegger, que se encontra inscrita na sua geopolítica, propus que a aparente neutralidade das ideias filosóficas pode muito bem esconder uma cartografia imperial implícita que funde espaço e raça. O racismo – sob a forma de esquecimento da condenação, racismo epistêmico e muitas outras formas – está mais disseminado do que frequentemente se pensa. Está inscrito na cartografia do que muitas vezes se considera ser um pensamento crítico e um trabalho filosófico consistente. Para além das justificações biológicas de racismo, ou das justificações baseadas em diferenças de cultura ou maneiras de estar, é possível encontrar em algumas tendências influentes do pensamento ocidental uma justificação ontológica e epistemológica mais subtil. As consequências são nefastas, uma vez que a fusão de espaço e raça está por trás de concepções militares e imperiais da espacialidade, que tendem a dar um novo significado à formulação clássica de Santo Agostinho acerca das cidades terrenas e divinas: a diferença entre a Cidade de Deus e a Cidade Terrena dos Homens traduz-se na divisão entre as cidades imperiais dos deuses humanos e as cidades dos condenados. Infelizmente, a busca de raízes na Europa e as geopolíticas racistas costumam andar de mãos dadas (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 90).

Ao mesmo tempo em que situa como o racismo epistêmico se irradia de um não lugar, que é a origem da ciência eurocêntrica, aponta que até mesmo a filosofia crítica pode conter em seu bojo o racismo epistêmico, por manter as cidades europeias como as destinadas ao saber supremo e, nessa geopolítica, colocar África, Ásia, América Latina e os demais lugares periféricos como não lugares de produção de conhecimento e, automaticamente, a não integridade de suas populações, visto que não poderão atingir os mesmos patamares que se permitem aos europeus.

Mas isso somente foi possível a partir do apagamento da história de outros povos, como destaca Franz Fanon, negro martinicano que, sofrendo na pele o preconceito em contato com o povo europeu, buscou nos livros algo que pudessem desdizer todo o arcabouço conceitual e cultural que diminuía o povo negro.

E, então, descobre que as capacidades que deveriam distinguir os povos europeus na verdade já estavam presentes em outras civilizações:

Revirei vertiginosamente a antiguidade negra. O que descobri me deixou ofegante. No seu livro *L'abolition de l'esclavage*, Schoelcher nos trouxe argumentos peremptórios. Em seguida, Frobenius, Westermann, Delafosse, todos brancos, falaram em coro de Ségou, Djenné, cidades de mais de cem mil habitantes. Falaram dos doutores negros (doutores em teologia que iam a Meca discutir o Alcorão) (FANON, 2008, p. 118).

De que tesouros, arduamente escondidos, Fanon fala? De seus antepassados, de histórias esquecidas, para que a grande história eurocêntrica pudesse se sobrepor. E havia muito mais a escavar:

Tinham ciência? Claro, mas eles a tinham para protegê-los do medo, grandes mitos onde a mais refinada das observações e a mais ousada das imaginações se equilibravam e se fundiam. Tinham arte? Eles tinham sua magnífica estatuária, onde a emoção humana nunca explode tão ferozmente a ponto de deixar de organizar, segundo as obsessivas leis do ritmo, uma matéria destinada a captar, para redistribuí-las, as forças mais secretas do universo [...] (FANON, 2008, p. 119).

Fanon descobre, encoberta pela narrativa eurocêntrica, a história das grandes civilizações africanas. E compreende porque o passado desses povos precisou ser enterrado. Afinal, como poderia a civilização europeia, em sua ânsia de dominação, permitir que outras formas de ser e de viver pudessem coexistir? Como Fanon afirma, “O branco estava enganado, eu não era um primitivo, nem tampouco um meio-homem, eu pertencia a uma raça que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata” (2008, p. 119). E ele esclarece:

Eles sabiam construir casas, administrar impérios, organizar cidades, cultivar os campos, fundir os minerais, tecer o algodão, forjar o ferro [...] Sua religião era bela, feita de misteriosos contactos com o fundador da cidade. Seus costumes agradáveis, baseados na solidariedade, na benevolência, no respeito aos idosos. Nenhuma coação, mas a assistência mútua, a alegria de viver, a disciplina livremente consentida [...] Ordem-Intensidade-Poesia e Liberdade [...] Do indivíduo sem angústia ao chefe quase fabuloso, uma cadeia contínua de compreensão e confiança (FANON, 2008, p. 119).

Hegel, Kant e tantos outros por acaso citam ou registram essas memoráveis formas de ser e de viver? Por certo não era esse o objetivo que perseguiam, pois estavam embebidos na descoberta de suas próprias capacidades filosóficas. A colonialidade foi a forma de apagar toda a força e a beleza desses povos outros

que, com suas tecnologias e o diálogo com a natureza, souberam construir a vida de forma harmônica. E por produzirem civilizações sem barbárie, precisaram deixar de existir na história da humanidade.

Como tão bem soube descrever Cesaire (2010, p. 30), ao denunciar o lado obscuro da Modernidade: “Vejo claramente o que a colonização destruiu: as admiráveis civilizações dos astecas e dos incas [...]. Vejo bem aquelas civilizações – condenadas a desaparecer – nas quais a colonização introduziu um princípio de ruína: Oceania, Nigéria, Nyassaland.” E o que aportou nessas terras? Civilidade, lei, Modernidade? Segurança? Cultura? Sentimos até hoje o resultado do que desde então tem sido a realidade das colônias, não muito diferente do que via Cesaire (2010, p. 30):

Apesar de tudo, olho e vejo, em todos os lugares onde existe colonizadores e colonizados, frente a frente, a força, a brutalidade, a crueldade, o sadismo, o golpe, e, como paródia, a formação cultural, a fabricação apressada de milhares de funcionários subalternos, de empregados de comércio, e dos intérpretes necessários para o bom funcionamento dos negócios.

Ou seja, de toda a diversidade que a humanidade produziu, sob a bandeira da Modernidade, restou-nos muito pouco. Recolocamos no centro reflexivo alguns pontos de disputa: a hegemonia de um modelo de civilização que buscou se impor e que, para tanto, obscureceu o povo negro para que a luz pudesse refletir as características narcisísticas do mito ariano. E descobrimos as grandes civilizações que sucumbiram para que uma civilização colonialista pudesse ser construída nas ruínas daquelas. Algumas construções foram iluminadas: a produção da identidade negra como sombra da identidade branca; as bases científicas racistas e seus reflexos nos epistemicídios; o modelo de ciência que atua como um sistema de tutela e que opera limitando a produção do conhecimento, restringindo e compartimentando, enfim, seus resultados e suas aplicações.

As teorias expressas pelos diferentes autores, nas quais se baseou a ciência ocidental, demonstram a necessidade de diferenciação que a classe científica promoveu, composta pelas ideias das classes dominantes ou respaldando-as, garantindo uma classe inferior que, ao mesmo tempo, estava desautorizada de produzir conhecimentos e, assim, destinada ao uso do corpo, ao trabalho braçal e, no caso dos escravos, a sucumbir trabalhando para servir às classes dominantes.

Foram muitas as teorias, muitas as construções que marcaram profundamente a percepção de que somos, todos, diferentes. Acima de tudo, a impossibilidade de conhecer as visões e produções de conhecimento destes povos outros marcou nossa forma de percebê-los. O racismo presente no modelo científico

está impregnado em nosso olhar, em nossas formas de analisar o conhecimento, a nós mesmos e ao outro. Ele se perpetua através da Colonialidade do Ser, Saber, Poder e da Natureza, que nos atinge diariamente nos espaços do conhecimento, nas mídias, nas formas como as histórias são contadas e esses outros são caracterizados. Ainda que a própria ciência não pudesse provar a inferioridade e as diferenças físicas do negro em relação ao branco, o racismo perdura. Nesse sentido, Fanon (2008, p. 111) aponta:

Os cientistas, após muitas reticências, admitiram que o preto era um ser humano; in vivo e in vitro o preto tinha-se revelado análogo ao branco; mesma morfologia, mesma histologia. A razão assegurava a vitória em todas as frentes. Eu era readmitido nas assembléias. Mas tive de perder as ilusões.

Fanon nos leva a repensar a própria ciência. E nos leva a encarar o binário e dualista como essência desse modelo científico que se ampara em bipolaridades que destroem culturas, deslocam a humanidade da produção e do produto do conhecimento; desterrada, desumanizada e, muitas vezes, sem ética. Voltada aos interesses de uma classe social, da manutenção dela como detentora de uma superioridade de certas visões de mundo, imperialistas, sempre superiores, sempre narcisistas, sempre dominadoras, colonizadoras de mundos e de mentes. Fanon esclarece que a racialização não está fundamentada nos determinantes biológicos, mas que atua como uma invenção humana demarcada pelas dualidades antagônicas, em que uma anula e diminui a outra: inferior/superior; negro/branco; rico/pobre; europeu/indígena. São identidades que foram construídas a partir das representações coloniais e que incorporamos cotidianamente sem nos apercebermos. Os outros são, assim, os desmoralizados, diminuídos, inferiorizados, naturalizando a visão do eurocêntrico como superior e dos povos marginais como inferiores, introjetando nos colonizados uma visão de si marcada pela inferioridade, subalternidade, pela submissão à ciência e cultura dos povos ditos “mais desenvolvidos”.

Vencidas as inverdades biológicas, aquelas que nos seus primórdios a ciência ocidental buscou para construir provas da inferioridade de uma raça, enfrenta-se a segunda barreira, que podemos considerar sociológica, filosófica, psicológica e ética: a diferença insuperável da diferenciação social. Para que a dominação colonial continuasse operando, ainda que a ciência tivesse que apontar a isonomia do ponto de vista fisiológico e genético, por interesses de poder, dominação e controle, as características de caráter, de

inteligência, de saber, perduraram para garantir a supremacia e a dominação eurocêntrica. Dessa forma,

A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores (QUIJANO, 2005, p. 121).

Ainda há outros elementos a serem considerados, os quais permitem que percebamos como o colonialismo encontrou formas de se perpetuar, principalmente nas suas colônias. Podemos dizer que religião e ciência fizeram no novo mundo *homens novos*, de modo que, através dos processos educativos e de catequização, contribuíram para que as tradições fossem desvalorizadas e o moderno resplandecesse através de uma projeção idealizada como um modelo a ser seguido. O mito da Modernidade foi a nova verdade que deveria ser imposta aos colonizados para a conquista de novos territórios, a construção de novos mercados e para a garantia de mão de obra abundante e barata.

3 O MITO DA MODERNIDADE E A NOVA ORDEM MUNDIAL

A ciência ocidental, hegemônica, tem uma forte influência sobre nosso padrão de compreensão e análise de mundo. Ao mesmo tempo, apesar de toda a diversidade de povos e culturas, sua variação é muito pequena. De que forma esse sistema de produção de conhecimentos, que influiu nas percepções e formas de traduzir e orientar nosso olhar sobre nós mesmos, ao outro, à natureza, à vida como um todo, tornou-se hegemônico?

Este modelo científico surgiu na Europa, emancipando a classe burguesa e permitindo maior autonomia frente aos interesses de classe. Tem como lógica de fundo a Modernidade, de maneira que promete, pela lógica racional e o desenvolvimento da técnica, resolver os problemas que afligem a humanidade. Pardo Rojas, apoiado na obra de Castro-Gómez, registra que este processo ocorreu em duas fases:

Conforme os teóricos da modernidade-colonialidade, em uma primeira modernidade, a Europa constrói o imaginário universal da superioridade da civilização cristã européia sobre o resto do mundo e a partir dessa posição, e não contra ela, vai construindo o pensamento liberal ilustrado da segunda modernidade (PARDO ROJAS, 2006, p. 339, tradução nossa).

Castro-Gómez observa que os argumentos dos pensadores europeus como Hume, Locke, Condorcet ou Turgot, entre outros, alegaram que os povos dos demais continentes, com suas formas de conhecer fora da racionalidade europeia, não teriam capacidade de exercer independência política e, carecendo de recursos financeiros, estavam impedidos de alcançar os benefícios do progresso. Assim, a Razão Imperial localiza esses povos em um estágio temporário anterior ao da Europa, e as potências europeias se colocam à missão humanitária universal de trazer as luzes da razão e do mercado pela subjugação colonial para o resto do mundo (PARDO ROJAS, 2006).

A esse processo de dominação, impetrado pelos países europeus sobre os países da África, da Ásia e das Américas, denominamos como colonialismo¹. A ciência foi um dos tripés desse processo que “[...] não foi somente um fenômeno de dominação política e econômica, pois requisitou a supremacia do conhecimento europeu sobre as muitas formas de conhecer das populações colonizadas” (PARDO ROJAS, 2006, p. 340, tradução nossa). Desde a utilização de instrumentos de metal nas guerras, da pólvora, até o uso de modos de produção de subalternidades foram estratégias utilizadas para a construção da Razão Imperial; desse modo, se produziu um imaginário no qual o centro de desenvolvimento do conhecimento estava nos países da Europa, sendo os povos de suas colônias percebidos, a partir do olhar europeu, como raças inferiores e sem conhecimento. Baseando-se em Castro-Gómez, Pardo Rojas (2006, p. 343) aponta:

[...] o controle imperial foi baseado e legitimado através do imaginário em que foram construídas como inferiores as pessoas, as culturas, as sociedades e os conhecimentos dos povos subalternizados nas colônias. Após a independência, essas imagens não desapareceram, mas foram perpetuadas nas ciências sociais da universidade, nas artes e na mídia no norte e nas ex-colônias, agora constituídas em países independentes. A “periferalização” do Terceiro Mundo não ocorreu apenas economicamente, mas também no campo cultural e epistêmico.

A partir desse sistema-mundo moderno, composto por um conjunto de países da Europa que centralizou o poder, o conhecimento e recursos financeiros, mantendo sob um regime de dominação suas colônias, construiu-se a hegemonia do capitalismo moderno. Nesse sentido, Castro-Gómez (2005, p. 17) afirma:

Grande parte da teoria social dos séculos XIX e XX, tributária da idéia moderna de progresso, nos acostumou a pensar na colonialidade como o passado da modernidade, sob o pressuposto de que, para “entrar” na modernidade, uma sociedade deve necessariamente “sair” da colonialidade.

Essa lógica de progresso, como uma linha evolutiva, começa a ser repensada a partir de outras perspectivas de análise. Se esse é o discurso e a narrativa construídos a partir de filósofos, sociólogos e historiadores

¹ Conforme explica Miglievich-Ribero e Romera, “[...] o fim do colonialismo na América Latina, como relação econômica e política de dominação desde o século XIX, não implicou o fim da “colonialidade”, ainda presente nas subjetividades, interações, memória, linguagem, imaginário e instituições daqueles que herdaram o pesado estigma da subalternidade” (2018, p. 11).

européus, uma outra lógica começa a enquadrar a constituição da Modernidade e da colonialidade não como uma sucessão temporal, mas como processos simultâneos, complementares. Para Mignolo, a colonialidade é parte constitutiva da Modernidade e não pode existir sem ela, pois “O ‘descobrimento’ da América e o genocídio de escravos africanos e índios são parte indispensável dos cimentos da ‘modernidade’, uma parte mais significativa do que a Revolução Francesa e a Revolução Industrial” (2005, p. 18, tradução nossa). A colonialidade corresponde à face oculta da Modernidade, à parte sombria, que, sob as narrativas idílicas ficam submersas, escondidas. A prata, o ouro e outras riquezas que chegaram na Europa foram produzidas às custas da destruição e exploração da natureza, dos homens e das mulheres não ocidentais que foram submetidos ao império colonizador europeu.

Dessa forma, a Modernidade só foi possível porque os exércitos e os jesuítas encontraram nas colônias povos e culturas a serem dominados e explorados. Foi necessário que, na constituição de polos opostos e complementares, o colonizador encontrasse colonizados, o explorador submetesse os explorados, e os produtos da Revolução Industrial tivessem colônias que produzissem, à força da exploração do homem e da natureza, produtos primários para serem transformados em mercadorias a serem adquiridas pelas mesmas colônias. Nesse processo, contudo, as identidades coloniais deveriam ser redefinidas. Para que um novo império se constituísse, as particularidades deveriam ser substituídas pelas universalidades, e o colonizado deixaria de ser quem sempre fora para ser uma projeção da identidade europeia. Sua cultura, sua língua e suas formas particulares de organização social e de economia deveriam ser suprimidas. No discurso da Modernidade, um novo mundo deveria florescer, como esclarece Dussel (1994, p. 8):

A modernidade se originou nas cidades européias medievais livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa foi capaz de enfrentar o “Outro” e controlá-lo, superá-lo, violá-lo; quando poderia ser definido como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria modernidade. De qualquer forma, esse Outro não foi “des-coberto” como Outro, mas foi “em-coberto” como “o Mesmo” que a Europa sempre fora. Portanto, 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” da violência sacrificial muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de “encobrimento” do não europeu (tradução nossa).

O que Dussel desenvolve no livro *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad* é que a Modernidade não é um modelo de

civilidade, progresso e emancipação das trevas, como se apresenta, mas um mito, porque, ao contrário do que prometia, provocou não o desenvolvimento das nações de forma horizontal, mas o desenvolvimento de algumas regiões apenas, a partir da exploração, destruição e encobrimento de culturas e saberes de povos outros. Ou seja, o desenvolvimento econômico, social e epistêmico de uma região do mundo por um sistema de dominação que destruiu economias, autonomias e epistemologias específicas pelo processo de dominação e exploração. Entende ainda como um mito a Europa se colocar como o centro do conhecimento em nível mundial em uma sequência linear de desenvolvimento. Segundo Hegel (1946, p. 207, *apud* DUSSEL, 1994, p. 15, tradução nossa), “A história universal vai do Oriente ao Ocidente. A Europa é absolutamente o Final da História Universal. A Ásia é o começo”. Esses dois aspectos são centrais para a compreensão da ideia de Modernidade como um mito, que inicia por Portugal e Espanha, a partir de suas conquistas além-mar. De acordo com Dussel (1994, p. 11-12),

Foi a primeira região da Europa a ter a originária “experiência” de constituir o Outro como dominado sob o controle do conquistador, de domínio do centro sobre uma periferia. A Europa se constitui como o “centro” do mundo (em seu sentido planetário). É o nascimento da modernidade e a origem do seu “Mito”! (tradução nossa).

Até mesmo os mapas produzidos na época indicam a centralidade europeia em relação ao restante do globo. No mapa apresentado na Figura 1, produzido no ano de 1507 por Waldseemüller, com tiragem de mil exemplares, a América aparece, pela primeira vez, desenhada numa versão longa e fina. O novo continente, até então ausente dos mapas somente foi inserido após as viagens de Américo Vespúcio ao Novo Mundo entre 1501 e 1502. A centralidade da Europa² nesta imagem expressa tanto a percepção de mundo de quem a estava produzindo quanto aquela com a qual se intencionava marcar o imaginário dos povos a serem colonizados (HANCOCK, 2015).

2 A maioria dos mapas coloca no centro a cultura que os produziu, o que tem um sentido não só político, mas também prático (BROTTON *apud* HANCOCK, 2015).

Figura 1 – Mapa Mundi de Martin Waldseemüller: representação da imagem eurocêntrica



Fonte: Lady Sybylla (2011).

Produz-se, assim, uma geopolítica do conhecimento em que a Europa toma para si uma pretensa centralidade e lugar mais avançado em níveis de desenvolvimento, ditando como as sociedades e as identidades deverão, a partir dessa centralidade, se organizar. Estabelece, então, uma hierarquia e um modelo ditatorial, imperialista, de modos de ser e de viver, que são impostos aos que estão à sua margem, encobrindo culturas outras e formas diversificadas de identidade e representação. As especificidades das populações dominadas, como línguas, culturas, hábitos alimentares e independência política, são orientadas pelo modelo eurocêntrico e, muitas vezes, as populações nativas, na invasão colonial e no processo de ocupação territorial, acabam exterminadas.

Até mesmo o tempo e suas divisões, estabelecido e promovido pelas construções de narrativas eurocênicas, é uma invenção colonial. Mignolo aponta, inclusive, que a colonização do tempo e do espaço foram fundamentais para a retórica da Modernidade, de tal modo que o Renascimento colonizou o tempo ao inventar a Idade Média e a Antiguidade, assim se colocando no presente inevitável da história e preparando o terreno para a Europa se tornar o centro. Então,

se o Renascimento inventou a Idade Média e a Antiguidade, instalando a lógica da colonialidade ao colonizar o seu próprio passado (e ao arquivá-lo como a sua própria tradição), o Iluminismo (e a crescente dominância dos britânicos) inventou o Greenwich, remapeando a lógica da colonialidade e colonizando o espaço, localizando o Greenwich como o ponto zero do tempo global (MIGNOLO, 2017a, p. 13).

Quijano (2005, p. 111) retoma os dois principais mitos fundacionais que dão forma à Modernidade. O primeiro refere-se “[...] à ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa”. Isso faz com que a Europa se coloque à frente dos demais povos e culturas. Imbricada neste mito, está a ideia da Europa como herdeira do conhecimento greco-romano. Fernandes (2014, p. 68), nesse sentido, afirma:

A história do pensamento social e filosófico da forma como é ensinado hoje permite traçar uma genealogia direta entre a Grécia Clássica e os pensadores modernos – como se houvesse apenas um percurso possível ao pensamento e o racionalismo moderno ocidental fosse a única maneira viável e legítima de se constituir o saber. Assim, há um continuum entre o mundo Helenístico, o Império Romano, o Renascimento e a Europa Moderna, como se (a) fosse um percurso retilíneo, uniforme e o mundo eurocêntrico contemporâneo fosse a finalidade última de todos os povos (resultante da retórica da Modernidade); e/ou (b) não fosse possível um pensamento fora dessa noção de paradigma. A lógica do Ocidente, nesse sentido, seria universal e racional, por isso mesmo, científica. Ao desprender-se do mito, a ciência ocidentalizada ocuparia lugar central na política, na sociedade e na cultura do mundo moderno, de modo autorreferencial, por ser neutra (*apud* DORRICO, 2019, p. 247).

Essa construção e alocação como geografia centralizadora identifica o narcisismo e, ao mesmo tempo, o engodo construído pelo eurocentrismo. Somado a isso, temos os efeitos da Razão Imperial, que resultou na dominação de territórios além-mar e, a partir de sua anexação e exploração, permitiu o acúmulo de recursos tanto para a manutenção desses territórios sob sua dominação, quanto para a hegemonia no campo do conhecimento. Souza (2012, p. 4), sintetizando as contribuições do colombiano Arturo Escobar, aponta que:

[...] a teoria crítica decolonial parte do pressuposto de que a origem da modernidade ocorre com a conquista da América e o controle do Atlântico, a partir de 1492 e não no final do século XVIII; que o colonialismo, o poscolonialismo e o imperialismo são constitutivos dessa ideia de modernidade; que tal ideia tem uma perspectiva global, ao invés

da perspectiva somente intra-européia, tendo como uma das suas dimensões a dominação dos outros fora do eixo europeu, o que constitui o eurocentrismo como uma forma de conhecimento da modernidade/colonialidade – uma representação hegemônica e modo de conhecimento de pretensão universal.

Diferentemente do que argumentam as narrativas que foram eternizadas nos livros de história, a Modernidade aconteceu simultaneamente com a colonialidade, e a América não foi descoberta, mas, sim, inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã, em três fases distintas:

Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000, três fases cumulativas (e não sucessivas) da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase “coração da Europa” (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945- 2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia (SOUZA, 2012, p. 4).

O segundo mito fundacional apontado por Quijano (2005) pode ser localizado na naturalização da diferença através de uma hierarquia de raças, uma vez que as diferenças entre europeus e não europeus estará determinada não na dominação imposta pela Europa, mas na categorização de serem raças inferiores, aqueles representantes dos povos que estão à sua margem e, principalmente, nas suas colônias. Preparam, assim, o terreno para a exploração, a escravidão e o extermínio.

Apesar de tornar-se o centro do poder e do conhecimento utilizando-se de uma ação violenta de dominação de culturas, expropriação de terras e exploração da mão de obra nativa e de minérios, a lógica sob a qual justificam essa dominação está amparada em uma construção de natureza do outro, na qual, pela classificação em diferentes raças, a “raça branca”, denominada por Lineu *Europeus albus*, que se autodeclara superior, se outorga o direito de dominar, explorar e até exterminar as raças consideradas primitivas e inferiores. De acordo com Gamela (2019),

A colonização é essencialmente a negação do outro, que vai dessa negação mais sutil, subjetiva, até a eliminação física, e aí eu tenho pensado assim: essa questão do genocídio começa quando os europeus chegaram aqui e disseram: “Não são nada, nem são gente, nem são humanos, que não têm fé, porque não tem lei, porque não tem rei. Então são o quê? São nada”. Daí pra cortar a cabeça ou partir ao meio

com um facão ou atravessar com uma bala não faz muita diferença, porque a morte já foi decretada, foi executada antes (*apud* MILANEZ *et al.*, 2019, p. 2172).

Para Quijano (2005), a Modernidade encontra sua fundamentação tanto no evolucionismo como no dualismo, que entende serem os dois elementos nucleares do eurocentrismo, pois “O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história [...]” (QUIJANO, 2005, p. 111). Isso explica, em parte, essa pretensa superioridade.

Ao mesmo tempo em que se colocam como aqueles que representam o mais alto nível de evolução e produção de conhecimentos, ao negarem aos demais povos do mundo a continuidade de pensarem a partir de suas próprias cosmologias, levou-os a imaginar “[...] também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas” (QUIJANO, 2005, p. 111-112). De forma a melhor compreendermos a complexidade do processo colonizador, localizamos em Dussel (2005, p. 30) sete elementos presentes no Mito da Modernidade que ampliam a reflexão sobre como este sistema se produz e se justifica:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à européia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (DUSSEL, 2005, p. 30).

A narrativa construída pelo projeto de Modernidade assenta-se em uma superioridade localizada na Europa e, a partir de sua centralidade enquanto processo civilizatório, se autoriza a levar seu projeto aos demais povos do planeta, ainda que resulte em prejuízos aos nativos ao impor um outro modelo de cultura, economia e organização do trabalho. O que não está presente em nenhum momento nesses relatos é que o preço da modernização se paga com vidas humanas, recursos minerais e vegetais explorados e expropriados pelos colonizadores, com a expropriação das terras e a destruição de conhecimentos milenares. O que sabemos do continente americano é o que foi relatado pelo continente europeu. A história das Américas é o que a Modernidade fez delas, ou seja, colônias, extensões do continente europeu, mas que nada mais são do que cópias menores de países que se consideram superiores aos povos dos territórios colonizados. Promoveu-se o apagamento da história, da produção do conhecimento e a riqueza cultural e epistêmica dos povos que originalmente existiam nas terras colonizadas. Muitas vezes, como relata Cesaire (2010), ao lembrar as atrocidades cometidas nas expedições coloniais, o processo colonizador “desumaniza o homem, mesmo o mais civilizado”. Ele afirma também que:

[...] a ação colonial, a empreitada colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo do homem nativo e justificada por este desprezo, tende inevitavelmente a modificar aquele que a empreende; que o colonizador, ao habituar-se a ver no outro a besta, ao exercitar-se em tratá-lo como besta, para acalmar sua consciência, tende objetivamente em transformar-se ele próprio em besta (CESAIRE, 2010, p. 29).

Para ilustrar esse processo desumanizador impetrado pelos países europeus sobre suas margens, produzido pelo direito de tomar terras e dizimar povos outros, que resultou do processo colonial, Cesaire resgata o relato sobre a tomada de Ambike. Nessa ocasião, não houve sequer a tentativa, por parte das vítimas, de impor resistência, pois decerto não imaginavam como eram vistos pelo colonizador e seus exércitos, nem tinham ideia da violência à qual seriam submetidos. E, pior, não havia sequer alguma atitude por parte daquele povo que motivasse ou que justificasse tal massacre. Cesaire (2010, p. 28) relata:

Os atiradores não tinham ordem de matar a não ser os homens, porém ninguém os deteve; embriagados pelo odor do sangue, não deixaram vivas nenhuma mulher e nenhuma criança [...] ao final da tarde, sob a ação do calor, se levantou uma pequena bruma: era o sangue de cinco mil vítimas, à sombra da cidade que se evaporava ao entardecer.

O autor traz ainda uma fala do conde de Herisson que bem expressa a ação imperial produzida pelos exércitos: “É verdade que trazemos um barril cheio de orelhas colhidas, par por par, dos primeiros amigos ou inimigos” (CESAIRE, 2010, p. 27). Ou seja, se fossem amigáveis ou se resistiam ao processo de dominação colonial em curso, de qualquer forma, seriam vítimas da guerra colonial. A limpeza dos novos territórios conquistados, o genocídio e a imposição de um novo modelo de “civilidade” justificavam e estimulavam os conquistadores nas suas ações além-mar.

Carl Siger, em seu *Essai sur la colonization*, não deixa dúvidas sobre a necessidade do europeu em extravasar sua pretensa civilidade nas terras colonizadas, quando descreve as colônias das metrópoles: “Os países novos são um vasto campo aberto para as atividades individuais, violentas, que nas metrópoles se enfrentariam com certos preconceitos, com uma concepção sábia e regulada de vida, mas que podem desenvolver-se livremente nas colônias [...]” e conclui: “Assim, as colônias podem servir até certo ponto de válvula de segurança à sociedade moderna. Essa utilidade, mesmo que fosse a única, é imensa” (SIGER, 1907, *apud* CESAIRE, 2010, p. 29-30). Siger, ao mesmo tempo em que anuncia a liberdade da prática da violência nas colônias, aponta a colonialidade como o outro lado da Modernidade, como sendo um lugar onde o homem europeu pode expressar sua barbárie, considerando que na metrópole, local de civilidade, o comportamento civilizado não o permite. Explica-se, assim, o lado obscuro da Modernidade como ação cotidiana e naturalizada operada nas colônias. Desvela-se a necessidade de submeter o outro para dele tirar riquezas, seja este outro um ser humano, seja uma mina de prata, sejam homens das colônias escravizados trabalhando nas monoculturas de cana-de-açúcar, nos cafezais, na extração de madeira. Cesaire (2010, p. 31) entende que:

Entre o colonizador e o colonizado só há lugar para o trabalho forçado, para a intimidação, para a pressão, para a polícia, para o tributo, para o roubo, para a violação, para a cultura imposta, para o desprezo, para a desconfiança, para o silêncio dos cemitérios, para a presunção, para a grosseria, para as elites descerebradas, para as massas envilecidas.

É essa experiência de barbárie vivida por Cesaire nas colônias europeias que lhe permite desvelar os mecanismos impetrados para que a cidade das luzes possa brilhar. Assim, tão bem anuncia a base sobre a qual esse processo se estrutura, pois, para Cesaire, colonização equivale à coisificação. Nesse sentido, Cesaire revela a inexistência de contato humano entre o colonizador

e o colonizado, pois entre eles ocorre “[...] somente relação de dominação e de submissão que transforma o homem colonizador em vigilante, em suboficial, em feitor, em anteparo, e ao homem nativo em instrumento de produção” (2010, p. 31). Essas são as novas identidades produzidas a partir da colonização. Já não é possível pensar o mundo como iguais. São seres que ou serão explorados ou serão exploradores. A percepção de uma natureza em sintonia com o humano é substituída por uma natureza que, de agora em diante, será explorada, sua biodiversidade será destruída para que em seu lugar sejam implementadas as monoculturas. A mesma lógica de exploração da natureza é acionada sobre os homens, as mulheres e crianças nas colônias, onde se busca a todo custo dominar e explorar, promovendo o esgotamento, a destruição e, para muitos, a morte. Por tudo isso,

Haveria que se estudar, em primeiro lugar, como a colonização trabalha para descolonizar o colonizador, para embrutecê-lo no sentido literal da palavra, para degradá-lo, para despertar seus recônditos instintos em prol da cobiça, da violência, do ódio racial, do relativismo moral, e haveria que mostrar depois que cada vez que no Vietnã se corta uma cabeça e se arrebenta um olho, e na França se aceita; que cada vez que se viola uma menina, e na França se aceita, que cada vez que se tortura um malgaxe, e na França se aceita, haveria que se mostrar, que quando tudo isso acontece, se está verificando uma experiência de civilização que pesa por seu peso morto [...] (CESAIRE, 2010, p. 19-20).

Desvelam-se, assim, dois mundos: o da Modernidade/civilidade, por um lado, onde a humanidade em terras europeias é considerada, valorizada e respeitada, e o mundo da Modernidade/colonialidade nas colônias, onde a servidão humana produz objetos de uso e exploração em prol da mercantilização no nascente mundo capitalista.

Figura 2 – Índio apequenado, imagem de Waman Puma de Ayala representando a exploração do povo inca pelos colonizadores espanhóis



Fonte: Cusicanqui (2015, p. 214).

Este novo lugar social dos povos colonizados, que por serem os vencidos ocuparão o lugar de servos dos colonizadores, é iconograficamente representado nesta imagem de Felipe Guaman Poma de Ayala, cronista, índio e peruano.

Por volta do ano de 1615, produz *El Primer Nueva Corónica i Bven Gobierno*, um texto/carta de 1.200 páginas no qual retrata a situação da população peruana subjugada pelo sistema colonial espanhol, obra endereçada ao rei da Espanha, Felipe III. Busca, assim, informar o rei sobre a situação de exploração que são impostas a seu povo no processo de dominação colonial, para que essas denúncias fossem apuradas e o rei desse verdadeira “correção”.

Essa imagem de um índio apequenado/diminuído ante o colonizador expressa a verticalidade da relação pós-colonização. Servo em seu próprio país, perde sua estatura, sua liberdade, sua condição de integridade moral. Nessa imagem, encontramos a representação que foi fixada a partir da diferença colonial, a inversão que, desde então, acompanha nossa percepção desse outro, que de dono dessas terras tornou-se um servo dos colonizadores. A representação de um índio apequenado representa a nova condição dos nativos após a colonização dessas terras, não somente na sociedade andina, mas em todos os novos territórios anexados ao monopólio colonial.

Ao outorgar-se a missão civilizadora sobre os povos primitivos, impondo um modelo a ser seguido, a Europa nega o reconhecimento de uma forma diversa de civilização aos povos nativos. Nega a capacidade desses povos outros de produzir conhecimento, de serem homens e mulheres passíveis de reconhecimento pelo mesmo grau de humanidade, “[...] estimulando o racismo, as desigualdades, utilizando-se do fundamento do progresso como forma de incursão, para tanto, alega ter o ocidente inventado a ciência atribuindo-lhe essa designação” (NETO, 2016, p. 47). Produz e reproduz o racismo epistêmico, sendo impedido, ao negro, ao índio e aos nativos das terras dominadas, o acesso aos lugares sociais de produção de conhecimento, de reconhecimento de saberes, sendo-lhes atribuído apenas o papel de mão de obra servil.

Para Borges (2017, p. 187), “Dussel empreende sua crítica ao demonstrar que a Modernidade é uma invenção europeia. Invenção que se tornou um mito que precisa ser desconstruído para a libertação de suas vítimas.” Destaca-se, então, a outra face da Modernidade, que se expressa através da colonialidade do ser, saber, poder e da dominação da natureza. Isto porque, de acordo com Quijano (2005, p. 112),

Se o conceito de modernidade refere-se única ou fundamentalmente às idéias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as idéias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas.

Com todas as suas respectivas particularidades e diferenças, todas as chamadas altas culturas (China, Índia, Egito, Grécia, Maia-Asteca, Tauantinsuio) anteriores ao atual sistemamundo, mostram inequivocamente os sinais dessa modernidade, incluído o racional científico, a secularização do pensamento, etc. Na verdade, a estas alturas da pesquisa histórica seria quase ridículo atribuir às altas culturas não-européias uma mentalidade mítico-mágica como traço definidor, por exemplo, em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa, pois além dos possíveis ou melhor conjecturados conteúdos simbólicos, as cidades, os templos e palácios, as pirâmides, ou as cidades monumentais, seja Machu Pichu ou Boro Budur, as irrigações, as grandes vias de transporte, as tecnologias metalíferas, agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escritura, a filosofia, as histórias, as armas e as guerras, mostram o desenvolvimento científico e tecnológico em cada uma de tais altas culturas, desde muito antes da formação da Europa como nova id-entidade. O mais que realmente se pode dizer é que, no atual período, foi-se mais longe no desenvolvimento científico-tecnológico e se realizaram maiores descobrimentos e realizações, com o papel hegemônico da Europa e, em geral, do Ocidente.

Em síntese, Quijano aponta que a ideia de Modernidade como um avanço tecnológico é um engodo, pois o domínio de tecnologias e o desenvolvimento de conhecimentos avançados já estava presente em muitos lugares e culturas. No entanto, até mesmo esses avanços foram encobertos e desautorizados a partir do processo de dominação europeu. Dussel (1994) resgata, a título de exemplo, a invasão espanhola na América Central e as consequências da implantação do Mito da Modernidade pela dominação colonial:

A “invasão” acabou. Os guerreiros foram derrotados. O mesmo acontecerá com os maias, com os incas de Atahualpa ... até os confins da Terra do Fogo no Sul, ou no Alasca no Norte ao longo dos anos. A modernidade se fez presente ... emancipou os oprimidos dos astecas de serem vítimas de seus deuses sedentos de sangue ... e como um “sexto sol” que surge no horizonte da humanidade, um novo deus (o capital) inaugura um novo “mito sacrificial”, o “mito” de Tlacaélel dá lugar ao “mito” não menos sacrificial da providente “mão de Deus” que regula harmonicamente o mercado de Adam Smith e da competência perfeita (a ser garantida pela destruição do “monopólio” do trabalho dos sindicatos dos trabalhadores) de F. Hayek (DUSSEL, 1994, p. 129, tradução nossa).

De certa forma, o autor satiriza a libertação promovida aos astecas pelos espanhóis pelo entendimento de que livraria esses nativos de serem oferendas humanas aos seus deuses. Ocorre, porém, que a barbárie não desaparece, mas se multiplica, pois a Modernidade fará não só um, mas todos como vítimas do

processo colonizador, através da “mão de Deus”, ou seja, da imposição do deus mercado sobre os novos territórios conquistados. Agora que o Deus dos astecas foi morto pelos invasores espanhóis, um novo Deus tomará seu lugar. Quanto a isso, assim se posiciona Dussel (1994, p. 146):

Um “Novo Deus” amanhece no horizonte de uma nova era, sua jornada triunfal começa no céu, não mais sob o signo sacrificial de Huitzilo-pochtli, mas agora sob o reinado do “mito sacrificial da Modernidade”: o capital em seu estágio financeiro - séculos XVI e XVII, sob o mercantilismo hispânico e, posteriormente, holandês, para no século XVIII adquirir sua face industrial na Inglaterra, ou no século XX, o transnacional nos Estados Unidos, Alemanha ou Japão: metamorfoses de um novo “fetiche” (tradução nossa).

Um novo Deus que não só os fará escravos, mas lhes roubará suas entranhas, levando para além-mar seu ouro e sua prata, o doce do seu açúcar, a originalidade de suas batatas e, às custas de suas riquezas, começará um império que se estenderá pelos próximos quinhentos anos. Um Deus que terá como meta a dominação de territórios dos povos e culturas à margem da Europa, fazendo dessas terras suas colônias e de sua população seus servos, impondo outras formas de ser e de conceber a existência. E, acima de tudo, promoverá a organização de novos mercados para escoar os produtos da revolução industrial. Ao mesmo tempo que a Europa consumia a natureza de suas colônias – o ouro, a prata e os trabalhadores de suas minas, alimentos e tecidos produzidos por nativos semiescravizados –, necessitava escoar seus produtos e manufaturas para serem adquiridos em suas colônias, impondo o sistema de acumulação capitalista como nova forma de organização econômica. É o que contextualiza Dussel (1994, p. 147):

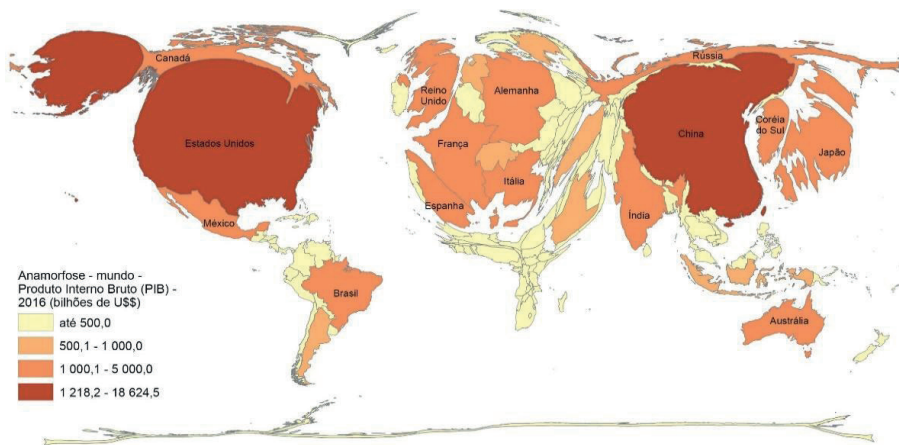
De fato, os portugueses na África e na Ásia, os espanhóis na América Latina, procuravam ouro e prata, o dinheiro mundial que lhes permitia enriquecer-se no “planeta inteiro” recentemente constituído como tal. O “mercado mundial”, o “sistema mundial” de E. Wallerstein, inventado pelos portugueses e espanhóis, organizou seus tentáculos, que como uma rede mundial permitiram que o “mito sacrificial” consumisse suas novas vítimas em todos os cantos da terra. O “desejo mimético” pelo qual cada conquistador tentou o mesmo que os outros - e que motivou, por exemplo, à guerra civil no Peru entre pizarristas e almagristas - levou esses primeiros “indivíduos” modernos a tentar possuir sem medida a “mediação” universal do poder do novo sistema: dinheiro, o equivalente universal nascente, ouro e prata - no momento da acumulação originária de capital. O dinheiro, com efeito, um equivalente abstrato de qualquer valor (no mundo árabe, na África Bantu, na Índia ou na China) será administrado pela Europa como uma maneira de acumular valor

de troca, um meio de transferir valor, de exercer efetivamente um novo domínio Norte-Sul, Centro-Periferia (tradução nossa).

Dussel (1994, p. 147) ainda ressalta que a “Nova Ordem Mundial”, nascida em 1492, o “Sexto Sol”, encobriu, assim, o “mito sacrificial” invisível a seus próprios atores, que exigia sangue como Huitzilopochtli”. E finaliza com as palavras de Marx: “O capital é trabalho morto que só é vivificado como na ação do vampiro, sugando trabalho vivo, e que vive tanto mais, quanto mais trabalho vivo suga” (MARX, 1867, p. 279-280 *apud* DUSSEL, 1994, p. 147, tradução nossa).

A Modernidade trouxe para esses povos, novos valores, novas formas de oferecer sacrifícios e novos deuses a quem servir. Já não era mais uma vida humana em oferenda aos deuses; eram povos, nações, consumidos nas engrenagens da exploração das minas de ouro e prata, nas plantações, nas formas mais diversas de exploração das novas colônias além-mar. Podemos avaliar a diferença entre povos colonizados e povos colonizadores a partir do Produto Interno Bruto (PIB) dos países do mundo a partir de uma técnica denominada anamorfose³. A Figura 3 apresenta um mapa construído a partir do PIB.

Figura 3 – Anamorfose – mundo – Produto Interno Bruto



Fonte: IBGE (2020).

Neste mapa é possível visualizar como a concentração de recursos está localizada no norte global, com os países inchados, como se sugassem os países

3 Mapas temáticos produzidos através de anamorfose, em que a forma é desenvolvida de acordo com as informações em destaque.

(colônias) ao sul. Como comparativo, na Figura 4, apresentamos um mapa, também em anamorfose, porém com o PIB *per capita*.

Figura 4 – Anamorfose – mundo – Produto Interno Bruto *per capita*



Fonte: IBGE (2020).

A partir desses mapas produzidos pelo PIB dos países e do PIB *per capita*, ao mesmo tempo em que visualizamos os efeitos da colonialidade, principalmente no continente africano (que em ambos os mapas praticamente desaparece), podemos também dimensionar como a diferença colonial é produzida na comparação entre os países do norte, que estão acima em níveis hierárquicos e de concentração de riquezas, extraídas dos continentes do sul do mapa.

Desvela-se, assim, que ao mesmo tempo em que havia progresso, realizações, melhoria dos níveis de vida para a Europa, nas colônias havia sociedades esvaziadas delas mesmas, culturas pisoteadas, instituições minadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas aniquiladas, extraordinárias possibilidades suprimidas (CESAIRE, 2010).

Os argumentos utilizados na tentativa de justificar a Modernidade eram baseados em fatos, estatísticas, quilômetros de rodovias, de canais, de ferrovias, conforme aponta Cesaire (2010, p. 32) e aos quais, „do ponto de vista dos dominados, ele contra-argumentava: “Eu, eu falo de milhares de homens sacrificados na construção da linha férrea da Congo Ocean. Falo daqueles que, no momento que escrevo, estão cavando com suas mãos o porto de Abiyán.”. Ninguém melhor do que Cesaire para nos mostrar a face oculta da

Modernidade, as dores, o sofrimento e a morte da riqueza cultural promovida pela colonialidade e suas consequências nefastas, deixando “[...] milhões de homens desarraigados de seus deuses, de sua terra, de seus costumes, de sua vida, da vida, da dança, da sabedoria” (2010, p. 32).

Ele deixa claro como o processo de dominação se produz e a destruição que promove. Como interlocutor das experiências traumáticas da colonialidade, assim define o que presenciou: “Falo de milhões de homens aos quais sabiamente se lhes inculcou o medo, o complexo de inferioridade, o temor, o pôr-se de joelhos, o desespero, o servilismo” (CESAIRE, 2010, p. 33). Os argumentos do projeto de Modernidade, entretanto, persistem: “Obscurecem-me com toneladas exportadas de algodão ou cacau, com hectares plantados de oliveira ou de uvas”. E o autor contrapõe:

Eu falo de economias naturais, harmoniosas e viáveis, economias na medida do nativo, desorganizadas, falo de hortas destruídas, de subalimentação instalada, de desenvolvimento agrícola orientado unicamente em benefício das metrópoles, de saques de produtos, de saques de matérias-primas (CESAIRE, 2010, p. 33).

Antes de serem colonizados, eram povos autônomos, independentes, que coevoluíram com a natureza. Donos de sabedorias e conhecimentos que necessitavam desaparecer para que a Europa pudesse florescer. A Razão Imperial, fragmentada e centralizadora, exigia a morte e o desaparecimento desses conhecimentos sabidamente moldados pelo homem em uma relação de aprendizagem com a natureza, promovendo, então, seu descrédito, visando seu progressivo desaparecimento.

Cesaire (2010, p. 33) aponta ainda que tentaram convencê-lo que cessaram os abusos: “[...] eu também falo dos abusos. Porém, para dizer que os antigos – tão reais – foram superpostos outros igualmente detestáveis. Falam-me de tiranos locais devolvidos à razão, porém eu constato que no geral o que acontece é um reaproveitamento dos tiranos.” E ainda, “Falam-me de civilização, eu falo de proletarização e de mistificação.” Acima de tudo, porém, Cesaire defende a ética das sociedades que a colonização destruiu: “Eram sociedades comunitárias e não para alguns poucos” (2010, p. 33). Eram não só antecapitalistas, mas também anticapitalistas; eram sociedades democráticas, cooperativas, sociais e fraternais. “Elas eram o fato, não tinham nenhuma pretensão de ser a ideia; não eram, apesar dos seus defeitos, nem detestáveis, nem condenáveis. Contentavam-se em ser” (2010, p. 33). Essa lógica, que contrapõe o espírito do capitalismo, precisou ser encoberta, suprimida e esquecida como forma de garantir

que o modelo de civilização oferecido pela Europa fosse implantado como se fosse o único caminho possível para os povos do mundo. Sem solidariedade, sem colaboração, sem senso de comunidade, apenas o indivíduo, a competição e a liberdade de ser e estar acima do outro, a necessidade de acumular às custas da exploração dos homens e da natureza.

Temos em Cesaire a crítica à mitificação e também a crítica à ideia, elementos que percebe e que traz como ressalvas ao modelo imposto pela Europa, que mitifica a Modernidade ao mesmo tempo em que busca aplicar como única verdade, a ideia que precisa ser imposta, estar acima das demais para dominar. Cesaire desvela a barbárie por trás da promessa da Modernidade. Como um autor que escreve das margens, revela o engodo por trás das narrativas do Mito da Modernidade, a destruição e os epistemicídios promovidos pela Razão Imperial. Assim, percebemos que se a Modernidade viria para emancipar, trouxe escravidão; para iluminar, trouxe trevas; para civilizar, trouxe a barbárie, a violência e a exploração. Era essa a promessa da Europa com sua civilidade/razionalidade? No entender de Dussel, esse mito “[...] imola os homens e mulheres do mundo colonial periférico (que os ameríndios foram os primeiros a sofrer), como vítimas exploradas, cuja vitimização é disfarçada com o argumento do sacrifício como preço a ser pago pela modernização” (DUSSEL, 1994, p. 147).

O Mito da Modernidade é como o canto da sereia que primeiro encanta e depois destrói. Essa Modernidade, diferente daquela que é prometida, desenvolve um sistema-mundo complexo, globalizado, que engloba e envolve a todos, encobrindo as alternativas à superação desse modelo. Quijano (2005, p. 123) revela que está estruturado em diferentes âmbitos:

Um, é o primeiro em que cada um dos âmbitos da existência social estão articuladas todas as formas historicamente conhecidas de controle das relações sociais correspondentes, configurando em cada área uma única estrutura com relações sistemáticas entre seus componentes e do mesmo modo em seu conjunto. Dois, é o primeiro em que cada uma dessas estruturas de cada âmbito de existência social, está sob a hegemonia de uma instituição produzida dentro do processo de formação e desenvolvimento deste mesmo padrão de poder. Assim, no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo. Três, cada uma dessas instituições existe em relações de interdependência com cada uma das outras. Por isso o padrão de poder está configurado como um sistema. Quatro, finalmente, este padrão de poder mundial é o primeiro que cobre a totalidade da população do planeta.

Essa será a nova ordem mundial, em que o controle do outro se faz a partir de um modelo europeu, que promete prosperidade e, justificado pela lógica da civilidade, se autoriza e se impõe sobre as demais culturas e formas de organização. As formas de enquadramento produzidas pelo olhar eurocêntrico sobre esses povos dominados, diminuídos, considerados não civilizados, os têm mantido num quadro de quase sub-humanidade. A desumanização foi marcada pela transformação do homem em uma mercadoria, na qual a escravidão humana precisava ser justificada pela diferenciação racial. E também envolveu a espiritualidade: a falta de alma dos indígenas, que eram considerados animais por não terem desenvolvido a mesma religiosidade que os europeus. Ao mesmo tempo que se propunha a avançar em civilidade, recuava nas suas ações, pois: “[...] ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (MIGNOLO, 2017, p. 4). A Modernidade, em sua face oculta, precisou diminuir o colonizado para valorizar, e principalmente justificar, a superioridade e a capacidade de decisão e domínio do colonizador. Em relação a isso, Ndolovu (2017, p. 137) esclarece:

Assim, desde 1492, quando Cristóvão Colombo descobriu as Américas e o sujeito não-ocidental cuja experiência sociohistórica em geral era diferente da dos povos da Europa, a humanidade toda dos povos não-ocidentais foi colocada em dúvida pelo sujeito ocidental. A visão do sujeito ocidental em relação ao sujeito não-ocidental, caracterizada pela falta de atributos humanos, incluindo a falta de “alma”, culminou na opressão deste último por meio de atividades desumanas tais como a escravidão, o imperialismo, o colonialismo, o apartheid e o atual neocolonialismo.

Compreender a necessária diminuição do outro nesse processo histórico, político, geográfico, econômico e cultural por vezes nos exige compreender lógicas que diferem conforme a necessidade daqueles que detêm o poder. Quando Colombo define os nativos da América como “povos sem religião”, não estava em debate definir se faziam parte de uma seita ou se eram cristãos, mas se eram “povos com alma ou sem alma”, pois, sob o ponto de vista da Razão Imperial: “1. se você não tem uma religião, você não tem um Deus; 2. se você não tem um Deus, você não tem uma alma; e, por fim, 3. se você não tem uma alma não é humano, mas animal” (GROSFOGUEL, 2016, p. 37). Essa foi a lógica utilizada para justificar a exploração dos povos nativos que viviam nas Américas. O que significa que o primeiro discurso racista que surgiu não foi o “racismo de cor”, mas, sim, o “racismo religioso”. Nesse sentido, segundo Grosfoguel (2016, p. 39):

O discurso biológico racista do século XIX é uma secularização do discurso teológico racista de Sepúlveda. Quando a autoridade do conhecimento passou da teologia cristã para a ciência moderna – após o projeto Iluminista do século XVIII e a Revolução Francesa –, o discurso teológico racista de Sepúlveda sobre “povos sem alma” sofreu uma mutação com a ascensão das ciências naturais, tornando-se um discurso biológico racista sobre “povos sem a biologia humana” e, posteriormente, “povos sem genes” (sem a genética humana). O mesmo aconteceu com o discurso de Bartolomé de las Casas. O discurso teológico de Las Casas, acerca dos “bárbaros a serem cristianizados” no século XVI, transmutou-se com a ascensão das ciências sociais, agora em um discurso racista da antropologia cultural, sobre “primitivos a serem civilizados”.

Grosfoguel (2016) refere-se aos argumentos utilizados por Las Casas e Sepúlveda no famoso julgamento de Valladolid, em 1552, que versou sobre a humanidade dos índios. Nesse momento, os desígnios divinos, através da igreja e seus teólogos, ainda operavam como detentores do conhecimento e da verdade. Ou seja, a Theo-política ainda não havia sido substituída pela egopolítica, a partir da irrupção da lógica científica. Para Gines Sepúlveda, os índios não possuíam alma, sendo considerados animais passíveis de escravidão sem que houvesse pecado perante os olhos de Deus. A defesa de sua opinião “[...] consistia no argumento capitalista moderno de que os ‘índios’ não teriam qualquer senso de propriedade privada ou de mercado, pois se baseavam na coleta e na distribuição recíproca das riquezas” (2016, p. 38). Las Casas entendia que estes nativos possuíam uma alma, mas em estado bárbaro, necessitando de cristianização. Ocorre que, ao final, “[...] a monarquia imperialista espanhola decidiu que os ‘índios’ possuíam uma alma, mas que eram bárbaros a serem cristianizados. Entretanto, reconheceu-se que era um pecado, aos olhos de Deus, escravizá-los” (2016, p. 38). Como consequência desta decisão, ocorreu a substituição do trabalho escravo pela *encomienda*, e a necessidade de substituir os índios por outros povos que pudessem ser considerados sem alma, que pudessem ocupar esse lugar. Assim,

Na divisão internacional do trabalho, os “índios” foram transferidos do trabalho escravo para outra forma de coerção denominada *encomienda*. Desde então, institucionalizou-se, de modo ainda mais sistemático, a ideia de raça. O racismo institucional consolidou-se como princípio organizador da divisão internacional do trabalho e da acumulação capitalista em escala mundial. Enquanto os “índios” eram dispostos pela *encomienda*, sob um regime de trabalho imposto, os africanos, classificados como “povos sem alma”, eram trazidos para as Américas para substituir os “índios” no trabalho escravo (GROSFOGUEL, 2016, p. 38).

A lógica imposta pelo sistema eurocêntrico já não permitia a libertação dos regimes de dominação, base do sistema de acumulação europeu. Se aos povos nativos não se autorizava mais a escravidão, um novo regime substituiu aquele, e outros povos serão submetidos ao regime de servidão. Importante e necessário destacar como o critério de raça constitui-se, nesse processo, como determinante na organização não só do trabalho, mas da sobrevivência ou descarte de seres humanos nesse novo sistema-mundo operado a partir da Europa. Sem a possibilidade de exploração/escravidão dos indígenas, a opção encontrada como força de trabalho servil viria da África. Conforme Grosfoguel, este processo que se constituiu enquanto genocídio, considerando que:

Milhões de africanos morreram nos processos de captura, transporte e escravização nas Américas. Foi um genocídio em escala massiva. E, conforme os casos anteriores delineados, o epistemicídio foi inerente ao genocídio. Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência” (2016, p. 40).

A partir dessa constatação de Grosfoguel, amplia-se a percepção de que é imperativo nesse sistema instituído pela Europa como centro de conhecimento a negação a outros povos da autoria no campo do conhecimento e do saber. Se a Ciência em formação permitisse a indígenas e africanos tornarem-se cientistas a partir de suas culturas originárias, não haveria como enquadrá-los enquanto seres inferiores, mantendo o domínio e a soberania no campo do conhecimento.

A ciência operou, desde seus primórdios, fundamentando estereótipos. Para justificar a exploração do homem pelo homem, a Europa se permitia definir quem era humano e quem era não humano. E, nessa distinção, quem era produtor de conhecimento e quem era produtor de cultura ou folclore ou senso comum. Esse é o Mito da Modernidade que, diferentemente do que se propõe, tem encoberto em si mesmo sua outra metade, a da destruição que promove para manter-se como lógica dominante. Destruição de culturas, de formas de organização social, de produção de vida, de alimentos, de remédios, de curas, de cosmovisões... Todas as formas-pensamento que pudessem estabelecer uma oposição, lógicas que concorressem com a lógica eurocêntrica, precisavam a todo custo ser eliminadas, destruídas, controladas, diminuídas.

Tais contradições, no entanto, não passaram em branco ao longo da história. Dussel (1994) destaca as reflexões que Las Casas desenvolve desmascarando o embuste promovido por essa lógica quando a culpa (por não ser moderno, não ser um europeu) é colocada na imaturidade do sujeito pelo moderno, justificando, assim, a agressão ao qual é submetido. “Assume o melhor do sentido emancipatório moderno, mas descobre a irracionalidade escondida no ‘mito’ da culpa do outro” (DUSSEL, 1994, p. 77, tradução nossa). Ou seja, a emancipação da antiga dominação ou da referida bestialidade que aos povos colonizados era atribuída não poderia ser uma justificativa que pudesse autorizar a irracionalidade da violência, da guerra e mesmo do novo sistema de opressão ao qual os nativos foram submetidos.

Por promover mais prejuízos do que benefícios, essa ação deveria ser remodelada: “Para Bartolomé deve-se ‘modernizar’ o índio sem destruir sua Alteridade; assumindo a Modernidade sem legitimar seu mito” (DUSSEL, 1994, p. 79, tradução nossa). E, continuando com suas observações, percebe que “[...] a Modernidade, como mito, justificará sempre a violência civilizadora – no século XVI como razão para praticar o cristianismo, posteriormente para propagar a democracia, o mercado livre, etc.” (CASAS, 1975, p. 65 *apud* DUSSEL, 1994, p. 79, tradução nossa). Las Casas percebe que a narrativa eurocêntrica se autojustifica ao menosprezar o outro. Entende que a violência à qual os povos da terra são submetidos não justifica a referida “culpa” atribuída ao indígena, pois se percebe que:

[...] esta guerra é injusta, antes de tudo, levando em consideração [...] que as pessoas contra as quais a guerra está sendo feita a merecem, por alguma injúria que tenham feito ao povo que está atacando. Mas as pessoas infiéis que vivem em sua terra natal separadas dos confins dos cristãos [...] não fizeram nenhum mal ao povo cristão pelo qual possam merecer serem atacadas. Logo, esta guerra é injusta (CASAS, 1975, p. 431, *apud* DUSSEL, 1994, p. 81, tradução nossa).

Assim, Las Casas destrói o núcleo do Mito da Modernidade, pois esclarece que os indígenas não só não têm culpa por sua dita imaturidade como aponta que os verdadeiros culpados são, na verdade, aqueles tidos como inocentes, os heróis civilizadores, os colonizadores europeus. Como destaca Dussel (1994, p. 74, tradução nossa): “Com efeito, o ‘mito da modernidade’ é um investimento gigantesco: a vítima inocente é transformada em culpada, o vitimador culpado é considerado inocente”. Essa inversão é produzida a partir de quem tem o poder de narrar e registrar os fatos históricos, de quem, ao construir suas narrativas, apaga e encobre histórias outras. Krenak nos atualiza apontando que:

Ao contrário da conquista espanhola, onde a escravidão deu lugar à encomienda e ao debate entre Las Casas e Sepúlveda, aqui os povos indígenas foram todos rebaixados a uma condição de sub-humanidade: aos rebeldes, o genocídio da guerra justa, e aos capturados, a catequese e a escravidão. A demanda dos povos indígenas por seus territórios de origem é uma demanda pelo coletivo, pela autonomia, pelo direito de ir e vir e continuar sendo indígena, pela aceitação da diferença, não pela reserva segregada num mar de agrobusiness (KRENAK, 2019, *apud* MILANEZ *et al.*, 2019, p. 2171).

Neste processo de dominação, de segregação e de produção de sub-humanidades, a colonialidade do poder, do saber e do ser vai se constituindo. As culturas ancestrais sofrem um processo de apagamento e o Mito da Modernidade substitui os mitos das culturas originárias. Os povos originários utilizavam seus mitos, enquanto culturas orais, como forma de preservação de seus conhecimentos ancestrais. Ao serem induzidos a substituírem isso pelo Mito da Modernidade, outras formas de organização vão sendo constituídas.

3.1 MITO E CIÊNCIA DISPUTANDO TERRITÓRIOS: ENTRE O SAGRADO E O CIENTÍFICO

Os mitos, para os povos originários, possuem múltiplas funções. Podem ser narrativas que desenvolvem uma concepção de nascimento do homem ou do mundo, “[...]que narram os primórdios do povo, onde entidades, humanos e animais falantes se cruzam, podemos dizer que estas histórias originárias são *histórias sagradas*” (PREZIA; MAESTRI; GALANTE, 2019, p. 109). Nesse caso, são enquadrados como mitos de origem ou cosmogônicos. Existem, ainda, as histórias exemplares ou didáticas, que transmitem um ensinamento, e as histórias de entretenimento ou de recreação, que cumprem o papel de distração nos momentos de convívio, como os causos (PREZIA; MAESTRI; GALANTE, 2019). Já para os Kaingang, há ainda um terceiro tipo:

Primeiro temos as denominadas *gufã*, que quer dizer ancestral. São narrativas que contam as origens, nos tempos ancestrais, e relatam fatos de tempos mais antigos. Dentro do gênero *gufã* temos também as fábulas. Temos também as narrativas chamadas *ti si kãme* que são as histórias antigas e verdadeiras. Outro gênero, que corresponde às narrativas engraçadas – inventadas, mentiras – é conhecido como *venh ó* (NASCIMENTO, 2010, p. 19).

Entre os povos originários, os mitos possuem teor estruturante, considerando que é por meio da tradição oral que suas histórias são passadas dos

mais velhos para os mais novos. Apesar de os mitos estarem associados a histórias fantasiosas, são estratégias que as sociedades não ágrafas produziram para manter seus conhecimentos e formas de organização. Como pontua a antropóloga brasileira Betty Mindlin (2002, p. 150): “Para os índios, a mitologia é a verdadeira história do mundo – não é fantástica nem mito como nós o vemos.” E destaca: “Interessante seria conseguirmos compreender os mitos na perspectiva dos valores da sociedade em que surgem, com conhecimento do contexto [...]”. Ao acessarmos os mitos desses povos, muito pouco conseguimos compreender se desconhecemos sua contextualização. Diferentemente da lógica universalista, cada mito está relacionado à origem de um povo, de uma tradição, podendo orientar as ações para a preservação da natureza.

Se os povos nativos possuem seus mitos, os povos ditos civilizados também os possuem. É nessa lógica de raciocínio que se insere o Mito da Modernidade, que, por ser originário de um projeto de dominação, se coloca como o único válido. Gersem José dos Santos Luciano⁴, indígena Baniwa, aponta, em sua tese de doutorado, as implicações do modelo eurocêntrico imposto aos povos da floresta. E no que se refere à oposição construída entre os conceitos de Modernidade e tradição, resgata em Weigel a noção de que:

[...] a diferenciação pragmática entre modernidade e tradição se dá nas idéias de modernidade quando consubstanciam uma divisão no homem, na vida, no conhecimento e na sociedade, que se manifesta pelo primado da “razão” em detrimento da “emoção”, pela separação do sagrado do profano, do homem de Deus, da ciência da religião. Deste modo, segundo a autora, “um tempo histórico vai substituindo o tempo mítico, uma religião histórica vai substituindo os heróis e os deuses míticos, e a vida vai sendo dessacralizada, fortalecendo nas populações indígenas os padrões, os valores, os símbolos e as formas de saber da cultura ocidental (LUCIANO, 2011, p. 235).

Luciano recupera em Weigel uma explicação para a substituição das formas integradas e míticas de compreensão de mundo, para formas fragmentadas e racionalizadas, típicas da lógica ocidental, amparadas no que

4 Gersem Baniwa, como é conhecido, é natural de São Gabriel da Cachoeira (AM), graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 1995), mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB, 2006) e doutor em Antropologia pela mesma instituição (2011). Atualmente é professor adjunto no Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Primeiro indígena a ingressar em concurso público como docente universitário, uma referência em temáticas acerca de decolonialidade e epistemologias indígenas.

conhecemos como Modernidade. Analisando o contexto que se estabelece a partir da dominação espanhola nas Américas, Dussel (1994, p. 56) complementa:

É negado aos índios seus próprios direitos, sua própria civilização, sua cultura, seu mundo ... seus deuses em nome de um “deus estrangeiro” e de uma razão moderna que deu aos conquistadores a legitimidade para conquistar. É um processo de racionalização típico da Modernidade: elabora um mito de sua bondade (“mito civilizador”) com o qual justifica a violência e se declara inocente do assassinato do Outro (tradução nossa).

O processo de dominação, seja o espanhol, seja o português, se justifica como um processo colonizador/civilizador que promete o novo, o tecnológico, a forma certa de ser e de fazer, mas, ao impor seu Deus, seus valores e suas vontades, destrói o direito de escolha e autodeterminação dos povos originários. Como havia na lógica dos colonizadores somente um deus verdadeiro, “Todo o ‘mundo imaginário’ dos indígenas era ‘demoníaco’ e, como tal, tinha que ser destruído. Esse mundo do Outro foi interpretado como negativo, pagão, satânico e intrinsecamente perverso” (DUSSEL, 1994, p. 57, tradução nossa). Suas práticas culturais, ao serem desautorizadas, desvalorizam o que lhes é mais representativo, esvaziando os espaços e formas por onde a continuidade da cultura operava. Isso porque, segundo Luciano (2011, p. 125),

Os rituais são momentos e espaços profundos de socialização e vida, suas privações e dádivas, suas condições e oportunidades, aos quais os indivíduos e coletividades devem se adaptar para que a vida possa ter sentido. São os rituais que tornam a vida previsível e, portanto, possível de ser vivida plenamente.

Essa previsibilidade e, de certa forma, essa segurança que amparava o desenrolar da vida desses povos se desfaz com a destruição das tradições, dos mitos e formas próprias de organização. É o que esclarece Luciano (2011, p. 125):

A vida orientada por meio dos conhecimentos míticos, embora não ofereçam promessas de esplendor e milagre além do vivido desde os tempos imemoriais, oferece com segurança as condições e as razões da vida a todos os indivíduos em iguais condições, possibilidades e oportunidades. Na aldeia, todos podem alcançar os ideais da vida, como ser um bom marido, um bom pescador, um bom caçador, um bom pajé, ou seja, a escolha e a opção são tangíveis e palpáveis. Ao contrário, a vida orientada pelas possibilidades infinitas do mundo branco promete maravilhas difíceis ou impossíveis de serem alcançadas pela maioria dos indivíduos e coletividades. A angústia é resultado da impossibilidade de se alcançar o ideal e por isso gera decepção e depressão, e o conseqüente desequilíbrio individual e coletivo.

Destaca-se, nesse apontamento, as consequências do Mito da Modernidade, que opera desestruturando as relações sociais, o equilíbrio e as dinâmicas até então produzidas e reproduzidas nas formas rituais dos povos nativos. Essa substituição de um modelo de organização específico pelo modelo que lhes foi imposto teve como mecanismo de implantação os processos de catequização. Tal mecanismo promove, como refere Luciano (2011, p. 141):

[...] o combate sistemático às principais tradições indígenas, em nome dos princípios e ensinamentos bíblicos do cristianismo. As cerimônias, os rituais, as festas, as danças e os conhecimentos tradicionais dos pajés sobre medicina natural ou xamanismo foram condenados como demoníacos e, portanto, combatidos e eliminados em nome da nova fé. Os pajés, os chefes de cerimônias e os mais velhos, guardiões de toda sabedoria ancestral, foram os mais perseguidos por meio de injúrias e difamações. Eles eram comparados a demônios ou criminosos.

Ao mesmo tempo em que a religiosidade do colonizador foi imposta como a mais adequada aos povos do mundo, demonizaram-se suas formas originárias de espiritualidade e seus conhecimentos ancestrais, assim como se negaram a continuidade e a reprodução de suas especificidades culturais. Dessa forma, procedeu-se à substituição das tradições originárias pela imposição de conhecimentos e valores culturais ocidentais, “[...] como condição para alcançar o status de ‘civilizado’ ou ‘cidadão’ brasileiro, considerado e pregado como ideal para todos”. Essa ação é produzida sob a justificativa de que “As culturas indígenas eram consideradas atrasadas e deveriam ser superadas e abandonadas para seguir o caminho dos brancos: civilização, progresso, cristão e patriótico [...]” (LUCIANO, 2011, p. 125).

Este processo de substituição da cultura orientada por mitos por uma cultura orientada pela visão cristã de mundo ocorria ao mesmo tempo em que se objetivava, em terras europeias, a emancipação e a independência do jugo da igreja pela racionalidade científica. No Brasil, assim como em outros países que se tornaram colônias, a imposição de uma nova religião foi a estratégia utilizada para a destruição do conhecimento local e a imposição de outra lógica de vida. Neto (2016, p. 47) destaca:

A colonização na América teve como premissa o cristianismo, utilizado como ferramenta e argumento para a civilização, pregando a existência de um paganismo de forma igualitária ao selvagerismo, transformando em vítimas os “índios, los amarillos, los negros”, cujas consequências colonialistas e racistas pela colonização e seus efeitos foram devastadores em toda a América Latina.

Aqueles proibidos de ser, sem acesso ao poder, proibidos de possuir, exercer e manter vivos seus saberes originários, vão sendo moldados nas identidades da Razão Imperial. O que explica, e muito bem, que:

A tentativa de assegurar o controle cultural na sociedade, de eliminar grupos étnicos indesejados para a garantia de um grupo social economicamente eficiente foi alcançada pela divulgação negativa de significados e de representações da cultura indígena, cuja intenção era o controle da terra conquistada e a implementação do “ethos” ocidental. Neste contexto, os “seres marginalizados” internalizados pelos costumes ancestrais, constituíam um quadro de lucratividade para o modelo de mercado colonial. Seguindo este pensamento, a versão catequista da época era que “o domínio colonial precisava convencer os indígenas de que o colonialismo devia arrancá-los das trevas” (FANON, 1963, p. 175, *apud* MONTEIRO; ZULIANI; ALMEIDA, 2017, p. 5).

Negativar as culturas nativas, diminuindo-as frente à superioridade ocidental, mostrou, primeiramente, como o Mito da Modernidade levou às colônias seu ideal de progresso e sua face destrutiva. De acordo com Borges (2017, p. 187), “A experiência europeia-moderna do descobrimento do Outro se processou na sua negação, no seu ocultamento e silenciamento e, as consequências foram drásticas para o Outro”. Não somente suas religiões, seus costumes e suas compreensões de mundo foram desconstruídas, mas até mesmo seu conhecimento foi desautorizado:

As outras culturas – consideradas inaptas para tal movimento [de produção de conhecimento] –, deveriam ter a Europa enquanto paradigma existencial. Para tanto, deveriam ser dirigidas e dominadas. Destituídas de história e de racionalidade, caberia às culturas além da Europa Ocidental “entrar” na história pela mão dessa região (BORGES, 2017, p. 187).

A dominação operou, como vimos, por meio do viés religioso e pela desvalorização e destruição progressiva das culturas originárias. Essa ação foi justificada como sendo uma necessidade para a superação do “obscurantismo” presente nas tradições “atrasadas”, para que pudessem avançar para modelos mais civilizados de organização social e de crenças. Ou seja, o domínio europeu sobre suas colônias seria garantido à medida em que as culturas originárias fossem substituídas pela cultura europeia, seu ideal de vida se deslocasse do ser para o ter, suas culturas e formas originárias de organização, sua língua e religião fossem enfraquecidas e substituídas pela Razão Imperial e as subalternidades operassem na percepção e modos de ser e de viver.

Este novo mundo foi imposto de forma a desconsiderar as possibilidades de opção das colônias, que, sendo taxadas como bárbaras e atrasadas a partir do olhar do europeu, são levadas a se adaptar aos ditames da Razão Imperial, que vai impossibilitar um processo de emancipação, visto que passam a ser colônias das metrópoles europeias. Então,

Sob uma retórica primeiramente salvacionista, depois civilizatória e finalmente desenvolvimentista, povos e etnias posicionadas na periferia do novo centro do mundo, inclusive antigos impérios, em diferentes graus, têm sido desapropriados de suas terras; têm visto suas cosmologias, manifestações artísticas, ciências e tecnologias, formas de organização econômica e política serem reduzidas a superstições, mitos, folclores, tradições irracionais e idiossincrasias, quando não são totalmente suprimidas. Sob uma retórica emancipatória, povos e etnias periféricas têm sido destituídas de sua subjetividade e dignidade (MIGNOLO; PINTO, 2015, p. 390).

Além da imposição de uma forma outra de ser e de viver, que modelou a Colonialidade do Ser, outro elemento fundamental para operacionalizar a dominação e o encobrimento da diversidade e multiplicidade de saberes foi a Colonialidade do Saber. Assim é que se forjou a produção de uma ciência neutra que, para se constituir como um conhecimento universal, produziu a outra face dessa dominação, percebida até hoje pela ausência de grandes cientistas e/ou de descobertas científicas por parte de representantes oriundos dos povos originários. Majoritariamente, encontraremos, nos grandes nomes da ciência, franceses, ingleses, alemães e italianos, curiosamente de quatro países europeus que historicamente centralizaram a produção do conhecimento. Onde estarão os(as) latinos(as), indianos(as), africanos(as), brasileiros(as), mexicanos(as), entre tantos outros representantes de países das periferias das metrópoles, que, mesmo após sua emancipação política, foram desautorizadas de produzir conhecimento?

3.2 CIÊNCIA OCIDENTAL: UMA CIÊNCIA PROVINCIANA A SERVIÇO DA EMANCIPAÇÃO DO HOMEM BURGUEZ/EUROPEU

A ciência hegemônica, como a conhecemos, surge na Europa Ocidental sob justificativa de contribuir para o progresso e a emancipação da humanidade. A emancipação, no projeto Iluminista, previa a superação da dependência dos poderes da Igreja e do Estado Absolutista, buscando, assim, a garantia da liberdade do indivíduo. Para Luiz (2006), tanto a luta pela liberdade quanto

a luta pela emancipação são construções características desse período histórico, sendo determinado por categorias que fundamentam a Modernidade. E será pela bandeira do Iluminismo que a razão humana vencerá o poder das trevas (leia-se monarquia), a partir do desenvolvimento de argumentos científicos e do empoderamento do homem como o novo “deus”, capaz de definir sua própria existência, emancipando-se dos dogmas religiosos. O conceito de emancipação surge, assim, no contexto eurocêntrico, a partir de interesses locais. Souza (2012, p. 7), nesse sentido, entende que:

No plano histórico, a idéia de emancipação se fundou, a partir do século XVIII, na Revolução Gloriosa, ocorrida no Reino Unido de 1688; na Revolução Americana, de 1776, e na Revolução Francesa, de 1789. Os três fatos históricos tiveram como atores principais a burguesia, no caso das revoluções Gloriosa e Francesa, e colonos anglodescendentes, no caso da Americana.

Luiz (2006), apoiando-se na obra de Marx, que viveu as influências do Iluminismo e os movimentos revolucionários do século XIX, aponta que esse autor já denunciava o caráter contraditório da emancipação burguesa por localizar na distinção entre as classes um impeditivo da emancipação humana. E, tendo a sociedade burguesa surgido a partir das ruínas da sociedade feudal, ela não buscou a abolição dos antagonismos de classe, mas aproveitou a Revolução Francesa para se tornar a classe dominante, criando suas próprias formas de dominação e opressão. A condenação eterna, professada pela igreja, foi suprimida a partir da perda do poder eclesiástico. Liberta-se, assim, o homem que não mais está sob os desígnios divinos, podendo ele mesmo ser um novo deus. Destaca-se, aqui, que esse processo ocorre, sob essa lógica, apenas na Europa, pois, nas colônias europeias, a ideologia cristã é um dos braços da dominação colonial, com a imposição da língua e da cultura do colonizador. Dussel (2005) resgata essas considerações para reflexão, quando aponta que:

Apenas quando se nega o mito civilizatório e da inocência da violência moderna se reconhece a injustiça da práxis sacrificial fora da Europa (e mesmo na própria Europa) e, então, pode-se igualmente superar a limitação essencial da “razão emancipadora”. Supera-se a razão emancipadora como “razão libertadora” quando se descobre o “eurocentrismo” da razão ilustrada, quando se define a “falácia desenvolvimentista” do processo de modernização hegemônico. Isto é possível, mesmo para a razão da Ilustração, quando eticamente se descobre a dignidade do Outro (da outra cultura, do outro sexo e gênero, etc.); quando se declara inocente a vítima

pela afirmação de sua Alteridade como Identidade na Exterioridade como pessoas que foram negadas pela Modernidade (DUSSEL, 2005, p. 31).

Diferentemente da experiência vivida na Europa, o processo de substituição do poder da monarquia pelo poder da burguesia não foi protagonizado pelas populações à margem da Europa. Ocorre que, independentemente de ser da monarquia ou da burguesia o poder, as colônias continuavam sendo território dominado, sem autonomia interna, submetidas à Colonialidade do Ser, Saber e Poder e da Natureza.

Mesmo nos países europeus, contudo, os mecanismos para a manutenção da burguesia como classe dominante operavam impedindo a plena emancipação de seus cidadãos. Assim sendo, a liberdade preconizada pelo movimento burguês não se expressava em emancipação, devido às determinações morais e individualistas que culpabilizavam o indivíduo pelas situações de pobreza e desigualdade aos quais estavam circunscritos. Se todo cidadão era livre, colocava-se sob sua responsabilidade a conquista de melhores condições econômicas e das condições de seu próprio desenvolvimento e sucesso. A lógica da culpabilização do indivíduo por seu fracasso operava obscurecendo as reais condições e as diferenças das distintas classes sociais. Esse momento histórico que aboliu o Regime Absolutista se mostrou multifacetário, pois garantiu direitos, liberdade e igualdade à classe burguesa e excluiu aqueles que não tinham propriedades e capital e contavam apenas com sua força de trabalho (LUIZ, 2006).

Para Mignolo (2007), é no campo filosófico que o conceito racional de emancipação e a ideia da Modernidade se entrelaçam, distinguindo os campos da história e os campos da filosofia, o que leva alguns autores a situar a Modernidade na Renascença e outros no Iluminismo, enquanto Quijano situa o início da Modernidade na Renascença e no que se denominou como “descoberta” da América. Mignolo (2017a) recupera a análise, digamos, marginal, do ponto de vista eurocêntrico, da historiadora Karen Armstrong, visto que é uma historiadora que interpreta o mundo a partir do Islã e não da Europa, e trata-se de uma mulher e não de um homem, o que, cabe aqui destacar, confirma as análises decoloniais do gênero feminino estar sempre em segundo plano na construção do conhecimento.

A autora localiza dois pontos fundamentais nesse novo sistema-mundo que se organizou: a economia e a epistemologia. Destaca uma diferença percebida na economia da nova sociedade da Europa e suas colônias americanas, que consistia em reinvestir o *superávit* para aumentar a produção, permitindo que o Ocidente reproduzisse seus recursos indefinidamente, já na lógica do

colonialismo. Quanto ao segundo ponto, enquadrado no nível epistemológico, relaciona-se com os efeitos do Renascimento europeu, tanto no que se refere à ciência enquanto conhecimento quanto na arte enquanto significado. Para Armstrong (2002, p. 142 *apud* MIGNOLO, 2017a, p. 4), os europeus “[...] realizaram uma revolução científica que lhes deu maior controle sobre o meio ambiente do que antes se havia conseguido”, o que foi uma grande transformação no domínio do conhecimento no século XVI.

Esses dois trunfos da Modernidade, o mito imposto ao mundo pela Europa, configurados em um novo tipo de economia (o capitalismo) e a revolução científica, estão inseridos no “[...] discurso progressista e correspondem à retórica celebratória da Modernidade – ou seja, a retórica da salvação e da novidade, baseada nas conquistas europeias durante o Renascimento” (MIGNOLO, 2017a, p. 4). A questão que nos compete destacar – e iluminar – é a sua dimensão oculta, que será imprescindível para sustentar esse sistema: “[...] a dispensabilidade (ou descartabilidade) da vida humana, e da vida em geral, desde a Revolução Industrial até o século XXI” (MIGNOLO, 2017a, p. 4). Estamos falando da emergência de uma nova lógica, que se sobrepõe às demais, a mercantilização, princípio e objetivo do sistema capitalista nascente. E, como está claro em muitos momentos desse texto, a vida humana, tornada mercadoria, é a barbárie imposta pela Modernidade, obscurecida pelas narrativas dos avanços científicos, das promessas de um futuro no qual o conhecimento trará novidades e benefícios a todos, indiscriminadamente. Seja pela escravidão, seja pela exploração do trabalho, seja pela prostituição, a vida humana se torna cada vez mais objetificada, vulnerável, e a desumanidade se contrapõe ao discurso humanizador e emancipador. Produzem e reproduzem-se, assim, “Corpos destituídos de alma, em que o homem colonizado foi reduzido a mão de obra, enquanto a mulher colonizada tornou-se objeto de uma economia de prazer e do desejo” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 19). A partir da matriz colonial do poder, impõe-se a Colonialidade do Ser, Saber e Poder e da Natureza, tornando as culturas não europeias reféns de um conhecimento desconectado, que desintegra as relações e destrói suas singularidades, colocando como meta um caminho que leva da integração para a desintegração, da síntese para a dualidade. E, ao mesmo tempo, da [...] civilização para o desenvolvimento, conforme Mignolo (2017, p. 9):

[...] a salvação através da conversão ao cristianismo, ou através do assentimento à civilização ocidental enquanto se transformava em desenvolvimento econômico, o que foi uma conversão aos princípios econômicos ocidentais, como os do Consenso de Washington.

A ideia de desenvolvimento parece ser positiva, mas, nas colônias que estiveram sob a tutela de países “desenvolvidos”, o que se observou e ainda ocorre com o neocolonialismo é a depredação da natureza humana, da biodiversidade. Os ganhos financeiros não ficam nesses países, mas com aqueles que os colonizam – hoje, os grandes monopólios transnacionais. A ideia de desenvolvimento como progresso torna-se, assim, um engodo. E natureza devastada pelo desenvolvimento é muito mais prejuízo do que benefício. No mapa dos países que lideraram os projetos de colonialidade, Mignolo e Pinto (2015, p. 387) apontam a trajetória desse processo:

Por trás da retórica de emancipação, desenvolvimento, tecnologia, democracia e direitos humanos também se oculta um projeto de dominação epistêmica, econômica e política do mundo, inicialmente liderado pela Espanha e Portugal (do século 16 a meados do século 18), depois pela Holanda, Grã-Bretanha e França (de meados do século 18 a meados do século 20), e finalmente pelos Estados Unidos (de meados do século 20 aos dias de hoje).

Os autores apontam que nenhum movimento expansionista pode ser comparado ao da colonização ocidental, de forma a articular um discurso tão universalista e totalitário quanto o que veio a ser estruturado pelos europeus ocidentais a partir do Renascimento, chegando ao nível do imperialismo alcançado pela moderna Europa ocidental e seu legatário anglo-americano, os Estados Unidos. Eles esclarecem:

Assim é que, a partir do “marco zero” e do “topo da escalada civilizatória”, e tomando a própria cosmologia, ciência e tecnologia, forma de organização econômica e política como valores e regras universais, os europeus saíram a dividir o mundo entre ocidente e oriente, norte e sul, bárbaros e civilizados, tradicionais e modernos, criando novas identidades sociais, como “índio”, “negro” e “mestiço”, e recriando outras tantas (MIGNOLO; PINTO, 2015, p. 388).

Nessa mesma lógica, espanhóis, portugueses e, na sequência, europeus são denominações que, de geográficas, transformam-se em raciais. Esse processo de dominação tem se desdobrado ao longo dos 500 anos da matriz colonial de poder, tendo ocorrido por etapas:

Primeiro, a lógica da colonialidade (ou seja, a lógica que sustentava os diferentes âmbitos da matriz) passou por etapas sucessivas e cumulativas que foram apresentadas positivamente na retórica da modernidade: especificamente, nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia. A etapa inicial dispôs

a retórica da modernidade como salvação. A salvação era focada em salvar almas pela conversão ao cristianismo. A segunda etapa envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa, e da administração de corpos nos Estados-nações emergentes através do conjunto de técnicas que Foucault analisou como a biopolítica. Assim, a colonialidade era (e ainda é) a metade complementar e perdida da biopolítica. Essa transformação da retórica da salvação e da lógica do controle se tornou prevaiente durante o período do Estado-nação secular. A teopolítica transformou-se em egopolítica. A terceira etapa – a etapa que continua hoje – começou no momento em que as corporações e o mercado se tornaram dominantes, a biotecnologia substituiu a eugênia, e a publicidade (bombardeando a TV, as ruas, os jornais e a internet) deslocou o rádio (MIGNOLO, 2017, p. 9).

Esse domínio reproduz as relações de poder, pautadas nas hierarquias, bem como na dualidade que divide e fragmenta o ser humano e suas produções e concepções de homem, mundo e natureza. Mignolo (2007) destaca ainda o papel da Reforma Protestante, contribuindo para a emergência do sujeito, do indivíduo, convergindo para o conceito de emancipação, promovendo a mudança do “Theo” para o “Ego politics”. Nesse processo, a sacralização da tradição religiosa e da autoridade (Igreja e monarquia) e seu *status* de poder são destituídos sob a justificativa das autonomias social e individual e sob a força do argumento da razão e do conhecimento, tendo a ciência como a mais nova ferramenta para a construção e efetivação da liberdade e da emancipação humana (LUIZ, 2006).

Ocorre que o conceito racional de emancipação desvenda as limitações que apresenta quando retirado do contexto originário: a experiência histórica particular europeia de uma classe social burguesa ascendente que desejava se libertar da monarquia e da coerção da igreja (MIGNOLO, 2007). Então, a promessa emancipatória nada mais é do que uma ilusão da Razão Imperial, pois “libertação remete a dois tipos de projetos diferentes e interrelacionados: a descolonização política e econômica e a descolonização epistemológica. Assim, emancipação e libertação são dois projetos localizados em diferentes terrenos geo-políticos” (MIGNOLO *apud* SOUZA, 2012, p. 7). Nesse sentido, partindo da premissa de que a modernidade é um fenômeno essencialmente europeu, a emancipação dos povos só poderá ser planejada, ditada e executada a partir da Europa e dos Estados Unidos.

Se já pontuamos a impossibilidade de utilização do conceito de emancipação descolado do tempo histórico, conforme apontado anteriormente, Souza (2012, p. 7) resgata em Dussel o entendimento de que, para a América Latina, a categoria *libertação*, e não emancipação, é a que atende nossa especificidade, “[...] enquanto negação e resistência ao domínio europeu, inclusive epistêmico,

desde as conquistas do século XVI”. Ou seja, a emancipação referiu-se ao movimento da classe burguesa, de tomar o poder, no território europeu. Souza (2012, p. 7) complementa:

No plano histórico, a idéia de emancipação se fundou, a partir do século XVIII, na Revolução Gloriosa, ocorrida no Reino Unido de 1688; na Revolução Americana, de 1776, e na Revolução Francesa, de 1789. Os três fatos históricos tiveram como atores principais a burguesia, no caso das revoluções Gloriosa e Francesa, e colonos anglodescendentes, no caso da Americana.

Essas experiências distinguem-se dos processos vividos nas colônias, onde tanto os territórios, quanto seus ocupantes, são percebidos como objetos de exploração e enriquecimento pelas suas metrópoles. Ocorre que os projetos emancipatórios da Modernidade são reformas lineares no interior da história e dos pensamentos ocidentais. Pardo Rojas (2006) registra que enquanto na Europa a racionalidade ilustrada se proclamava como a superação do despotismo e da superstição e, tendo como base a liberdade, igualdade e fraternidade, essa mesma racionalidade autoproclamada como o maior trunfo da humanidade era a principal justificativa para o domínio da Europa sobre o restante do mundo. Assim, temos claro que se trata de duas situações distintas, entre colonizados e colonizadores, sendo contraditório perseguirmos uma emancipação para povos que, subjugados e negados em suas identidades originárias, antes necessitam se libertar da sujeição política, econômica e cultural colonizadora que os faz reféns de uma lógica outra, que não a sua. Grosfoguel (2016) recupera em Mignolo a percepção de que a colonialidade continua sendo o projeto ao qual estamos submetidos, e a independência da Espanha e Portugal apenas deslocou a dependência dos países da América Latina, ficando, no viés econômico, nas mãos da Inglaterra, na teia política da França e na rede filosófica da Alemanha.

Frente a tais considerações, a lógica que Dussel produz para a América Latina distingue-se da lógica pensada a partir da e pela Europa, pois entende que são processos históricos, políticos e filosóficos distintos, uma vez que o “[...] conceito de emancipação pertence ao iluminismo europeu e segue sendo usado hoje na mesma tradição, muito embora indique seus limites para além da Europa” (SOUZA, 2012, p. 7). É nesse sentido que “A *emancipação* não pode ser a luz que guie os processos de *libertação* e descolonização, não pode subsumir estas, mas, pelo contrário, a *libertação*/descolonialidade é que deve reconfigurar o conceito tradicional de emancipação” (SOUZA, 2012, p. 9, grifos do autor).

Ao longo das argumentações levantadas por esses teóricos, vamos percebendo o quanto a lógica científica, que se coloca como o único modelo

possível para a produção de conhecimentos, tem influenciado nossa forma de conceber a existência. Souza (2012, p. 6), analisando o conceito de emancipação em Habermas, desvela que ele, ao desenvolver sua teoria crítica do conhecimento, “[...] reafirma o legítimo papel da ciência como instrumento de dominação e manipulação da natureza e a consequente dominação humana pela ação instrumental.” Souza destaca que, sendo um homem europeu e “moderno”, Habermas entende que a humanidade estava muito bem representada pelo homem europeu. O entendimento de emancipação como acesso a tecnologias que libertariam o homem das adversidades da natureza, ao mesmo tempo que fundamenta a lógica da Modernidade, acentua a ideia de que ocorre uma separação entre homem e natureza, por um se contrapor a outra. Ampara-se, assim, em uma lógica dicotômica de dominação, na qual o homem se armaria com a tecnologia e o conhecimento para vencer a natureza, sua inimiga. Essa arma está configurada, materializada e estruturada na ciência ocidental, que surge a partir de uma lógica dual, cartesiana.

Como estratégia de resistência ao modelo eurocêntrico, Souza resgata em Mignolo a aplicação do conceito de desprendimento (*delinking*). Ele considera que pode nos auxiliar a:

[...] negar a ilusão de que a Razão Imperial pode ao mesmo tempo produzir uma razão libertadora. Emancipação e libertação são duas caras da mesma moeda. A moeda da modernidade e da colonialidade. Emancipação captura o momento em que a burguesia se emancipava das estruturas monárquicas da Europa. Libertação captura a diversidade racializada de etnos-grupos colonizados das burguesias que se emanciparam das monarquias (SOUZA, 2012, p. 8).

O processo de desprendimento permite a instalação de uma “[...] epistemologia fronteiriça e em alternativas à modernidade, ao invés de modernidades alternativas.” (SOUZA, 2012, p. 8). Souza localiza o sistema de dominação vivenciado pelos países periféricos como o processo que necessita ser enfrentado, pois, como esclarece Mignolo, “[...] diferentemente da *emancipação*, a *libertação* e a *descolonização* são projetos conceituais de desprendimento da matriz colonial de poder, entendida esta como o capitalismo e a globalização neoliberal” (*apud* SOUZA, 2012, p. 7, grifos do autor). A aposta de Mignolo é de que, através do desprendimento conceitual, seja possível atingir a libertação e a descolonização, diferentemente das reformas por dentro do próprio sistema, que, permanecendo no marco da matriz colonial do poder, limitariam a produção de projetos realmente libertadores. Para que possamos produzir o desprendimento, a possibilidade de encontrar lógicas outras que dialoguem com a ciência ocidental

torna-se um mecanismo que permite realizarmos, também, o descentramento. Se pudermos apostar em uma relação de diálogo e de potencializar as contradições que emergem dessas lógicas em relação, a centralidade e unicidade do modelo hegemônico pode ser tensionada. Logo, ao descentrarmos, projetamos um movimento para fora da lógica hegemônica que, até então, tem se colocado como o único método permitido para compreender e construir a existência humana.

Outros conceitos poderão contribuir para compreendermos o papel da ciência eurocêntrica na manutenção da colonialidade e a necessidade de, ao reconhecermos a Razão Imperial, produzirmos outras lógicas que permitam estratégias de libertação do processo colonizatório, como é o caso do Giro Decolonial, como contraposição ao Giro Colonial.

3.3 GIRO COLONIAL E DOMINAÇÃO DO HOMEM PELO HOMEM: DO TEOCENTRISMO PARA O ANTROPOCENTRISMO

Encontramos em Marianna Assunção Holanda (2015) o conceito de “Giro Colonial”, um movimento em que a Europa se coloca como centro de poder e conhecimento global, o qual podemos conceituar como eurocentrismo. Esse movimento foi possível, como já vimos, a partir da dominação e extração de riquezas das colônias, que permitiu tanto a Revolução Industrial quanto o desenvolvimento do conhecimento científico que moldou a cosmologia hegemônica, dando condição de manutenção do modelo globalizado de economia e dependência do sistema-mundo em curso. Em oposição a esse movimento, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres desenvolveu o conceito de “Giro decolonial”, que será abordado posteriormente no texto.

O Giro Colonial teria se originado, como explica Holanda (2015, p. 25), na mudança do teocentrismo para o antropocentrismo, como uma narrativa que começa a ser desenvolvida na Europa, onde o Homem, como produto de Deus, transforma-se em humanismo: “No lugar de Deus passou-se a afirmar a existência de uma racionalidade que seria característica da espécie, ‘razão’, que secularizou a ciência produzindo discursos de verdade que passaram a negar tudo que fosse ‘mágico’, ‘supersticioso’, ‘teológico’”. Holanda destaca o entendimento de Arendt:

[...] ao negar uma origem difusa do homem e buscar causas científicas que o colocavam no topo da cadeia alimentar e no centro das relações trans-específicas há uma armadilha nessa estrutura de pensamento. É altamente improvável que nós, que podemos conhecer, determinar e definir a

essência natural de todas as coisas que nos rodeiam e que não somos, venhamos a ser capazes de fazer o mesmo a nosso próprio respeito: seria como pular sobre nossa própria sombra (...) Em outras palavras, se temos uma natureza ou essência, então certamente só um deus pode conhecê-la e defini-la; e a condição prévia é que ele possa falar de um “quem” como se fosse um “que” (ARENDR, 2004, p. 18, *apud* HOLANDA, 2015, p. 25).

Trata-se, aqui, de fazer do homem um “eu superior”, um pseudo-deus, que se objetiva ao mesmo tempo que se autoanalisa. Como podemos, ao mesmo tempo, estar acima e em nós mesmos para nos analisarmos? Tornar-nos objetos de nossa própria análise e, nessa ação, conseguirmos nos definir? Retoma-se aqui o narcisismo, já evidenciado anteriormente, em que um homem em específico, o homem provinciano, europeu, que se coloca como aquele que, de agora em diante, desvendará o mundo, apontando suas verdades e seus mitos, forjando, a partir de um olhar geograficamente situado, um conhecimento que quer se colocar como universal. E, o que aparece de mais perigoso, estabelecendo hierarquias, colocando a si mesmo no topo da pirâmide. Então:

Quando dizemos que houve um “giro colonial” no movimento de transformação discursiva que passou a negar um teocentrismo e afirmar um antropocentrismo, estamos mostrando que o fato de colocar o “antropo” como o grande produtor de conhecimento sobre o mundo permitiu, mais tarde, que se pensasse no “humano universal” tendo como “efeito colateral” a criação de “menos humanos” não mais apenas “entre nós” mas sobretudo além de “nós”. Eis a diferença. Agora colonial. Racial. Moderna. O principal efeito do antropocentrismo foi discursivo: transformou diversos “quem” plurais em “o que”: vidas discursivamente menos dignas de serem vividas. No processo de conquista de povos e territórios que caracterizou o colonialismo, a ideia de que estes Outros eram naturalmente inferiores foi estratégica para o empreendimento de espólio e matança em nome de “impérios” (HOLANDA, 2015, p. 25).

Temos, então, um novo *Ethos*⁵, europeu, que se coloca acima de tudo e de todos, para que possa determinar que as demais nações, povos e culturas sejam não mais o que sempre foram, mas uma potencial cópia inferiorizada da cultura europeia. Como bem define Castro-Gómez (2005, p. 87), “Já não é a vontade inescrutável de Deus que decide sobre os acontecimentos da vida individual e social, e sim o próprio homem que, servindo-se da razão, é capaz de decifrar as leis inerentes à natureza para colocá-las a seu serviço”. Essa passagem tem um objetivo em especial: tornar o homem ocidental o detentor

5 Aqui entendido como um conjunto de hábitos que estabelece o modo de ser de um indivíduo.

das chaves do conhecimento, que de hora em diante serão denominadas Ciências. Assim é que:

René Descartes, fundador da filosofia ocidental moderna, inaugura um novo momento na história do pensamento do Ocidente. [...] Descartes substitui Deus, fundamento do conhecimento na teopolítica do conhecimento da Europa da Idade Média, pelo Homem (ocidental), fundamento do conhecimento na Europa dos tempos modernos.

[...]

Todos os atributos de Deus são agora extrapolados para o Homem (ocidental). Essa Verdade universal que está para além do tempo e do espaço, o acesso privilegiado às leis do universo, e a capacidade de produzir conhecimento e teorias científicas, tudo isto está agora situado na mente do Homem ocidental. O ego-cogito cartesiano (“Penso, logo existo”) é o fundamento das ciências modernas ocidentais. Ao criar um dualismo entre mente e corpo e entre mente e natureza, Descartes conseguiu proclamar um conhecimento não-situado, universal, visto pelos olhos de Deus (GROSFOGUEL, 2008, p. 119-120).

A ciência hegemônica busca, ao situar o conhecimento na mente, na racionalidade humana, separar o conhecimento desse corpo, que vive em sociedade e está sujeito a ser contaminado por ela. Assim sendo, desejos, paixões, sensações, emoções e mitos estariam impedidos de contaminar o conhecimento. Ou seja, o conhecimento, para ser produzido, precisa ser puramente objetivo, racional, negando e excluindo subjetividades e interesses políticos, econômicos, religiosos etc. Com a dominação impetrada pelos países europeus sobre suas colônias, já não são seus mitos, cosmologias e formas próprias de organizar e conhecer o mundo que se desenvolvem. Então, o conhecimento e as formas de organização social, política e econômica de cada cultura foram subitamente interrompidos, desautorizados e desvalorizados, vistos e classificados como inferior e errado, sendo esses povos convencidos a ter a Europa como modelo, seu modo de ser, leis, lógicas e compreensão de mundo. O processo civilizatório, na verdade, expressa um devastador processo colonizador, assim resumido por Dussel (1994, p. 53):

O “eu colonizo” o Outro, a mulher, o homem derrotado, em uma erótica alienante, em uma economia capitalista mercantil, segue o curso do “Eu conquisto” em direção ao moderno “ego cogito”. A “civilização”, a “modernização” inicia seu curso ambíguo: a racionalidade contra as explicações míticas “primitivas”, mas, no final, o mito que oculta a violência sacrificial do Outro. A expressão de Descartes do ego cogito, em 1636, será o resultado ontológico do processo que estamos descrevendo: o ego, origem absoluta de um discurso solipsista (tradução nossa).

Dussel aponta os *outros* colonizados, inferiorizados, como as vítimas da economia capitalista em expansão, do processo de conquista e da racionalidade ocidental que, travestida de ciência e sob o imperativo da Modernidade, impõe novas regras de ser e de viver para as populações dos continentes conquistados. Mignolo (2007) destaca que a soberania do sujeito, percebida nas obras de escritores europeus como Cervantes, Bacon, Shakespeare e Descartes, começa a se desenvolver a partir da transferência da política do conhecimento e da compreensão Theo-lógica para a Ego-lógica, o que, no seu entendimento, abriu as portas para um desastre.

Temos, assim, a dominação articulada através da ciência em formação e a substituição dos mitos originários pelo Mito da Modernidade. Para Ndolovu (2017), no que se refere aos saberes indígenas não ocidentais, está claro que esse privilégio da Europa como o único lugar de pensamento autêntico envolve um processo de deslegitimação das visões de mundo não-ocidentais. O eurocentrismo na produção de conhecimento promove-se, então, a partir do ceticismo sobre a humanidade do sujeito não ocidental, e, ainda, de sua capacidade de pensar. Percebe-se que o *cogito ergo sum* de Descartes (penso, logo existo), frase que marca o processo emancipatório europeu, não está autorizado a ocorrer na periferia da própria Europa, negando ao sujeito não ocidental o ato de pensar e até mesmo de fazer a sua própria história (NDOLOVU, 2017). A racionalidade estará, a partir de então, geograficamente situada no homem branco europeu. É como se a história de todos os povos e todo o conhecimento produzido por eles não representassem um conhecimento válido e as tecnologias e metodologias desenvolvidas até então pudessem ser associadas a conhecimentos primitivos, sem validade.

As narrativas históricas e a produção da ciência associam-se para dar sustentação à dominação dos povos europeus sobre os demais povos do mundo. É a ditadura da “hybris” do ponto zero”, a forma arrogante com que a ciência moderna é colocada como o princípio da produção do conhecimento, deslegitimando e encobrindo os conhecimentos e técnicas desenvolvidos pelas demais culturas nas mais variadas civilizações (incas, maias, astecas, africanas, indianas, mesopotâmicas). Castro-Gómez explica que:

Começar tudo de novo significa ter o poder de nomear pela primeira vez o mundo; de traçar fronteiras para estabelecer quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, definindo também quais comportamentos

6 Os gregos diziam que a *hybris* é o pior dos pecados, pois supõe a ilusão de poder superar os próprios limites da condição mortal e tornar-se deuses (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 18, tradução nossa).

são normais e quais são patológicos. Por isso, o ponto zero é o começo epistemológico absoluto, mas também, o controle econômico e social sobre o mundo. Localizar-se no ponto zero equivale a ter o poder de instituir, de representar, de construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como legítima e endossada pelo Estado. É uma representação onde “homens iluminados” se definem a si mesmos como observadores neutros e imparciais da realidade (2005, p. 19, tradução nossa).

Castro-Gómez anuncia, assim, o pecado de fazer o que só os deuses poderiam ter feito, que é de nominar, de começar do zero, como se todo o conhecimento acumulado até então, por não ter sido produzido pelo modelo científico que estava se construindo, fosse passível de dúvida. Somente a certeza cartesiana permitiria descobrir o verdadeiro conhecimento. O método científico torna-se o crivo que julga o que pode ou não ser conhecimento válido, sendo construído a partir do grego, do latim e das seis línguas modernas imperiais europeias, produzindo-se assim através de uma política imperial da linguagem.

Até esse momento da história, cada cultura tinha uma certa autonomia para se organizar e produzir conhecimentos. A partir da construção da ciência ocidental, houve um sequestro dessa liberdade e dessa diversidade. A partir da “hybris do ponto zero” inaugura-se uma lógica única, que se dá o direito de excluir dos demais povos do mundo a capacidade de produzir ciência.

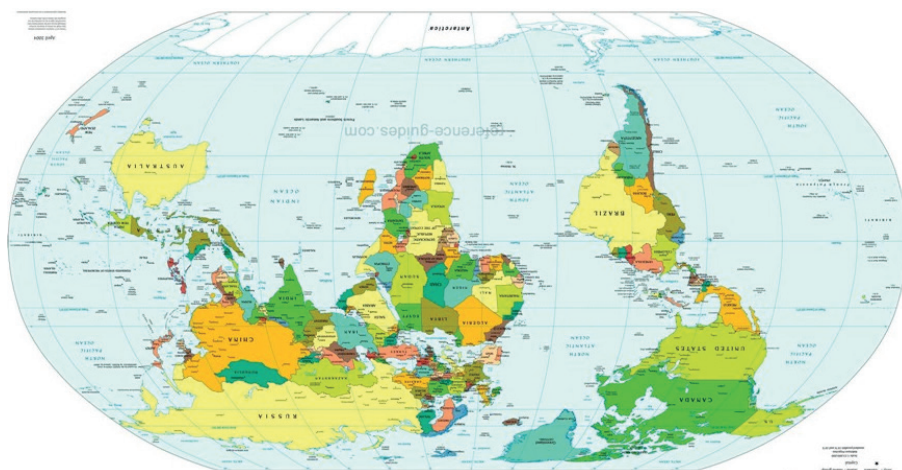
No entanto, encontramos resistência nos mais diferentes povos e culturas. Esse giro colonial, que objetivou tornar a periferia da Europa colônias e mercados do processo de mercantilização em curso, não pode consolidar totalmente seu projeto de dominação devido à resistência a partir de sua periferia. Para desvelar esse processo imperialista e resistir à lógica de dominação imposta pelo giro colonial, a partir das políticas de colonização euronocêntricas, encontramos uma proposta de recentralização da periferia, denominada Giro Decolonial.

3.4 DO GIRO COLONIAL PARA O GIRO DECOLONIAL: DO PARADIGMA DA DOMINAÇÃO PARA O PARADIGMA DA COEXISTÊNCIA

Ao localizarmos o Giro Colonial como a centralidade da Europa no que se refere à produção do conhecimento, por meio da substituição do Theo-lógico para a Ego-lógico (MIGNOLO, 2007), e da ditadura da ciência hegemônica ocidental, teremos em Nelson Maldonado Torres, filósofo porto-riquenho, a produção de uma alternativa: o Giro Decolonial. Isso se traduz em um

movimento de saída da lógica da Europa como centralidade e da ciência ocidental como o único método de produção de conhecimento, de forma a não ser mais uma epistemologia única a ditar a norma e as regras para todo o planeta. O Giro Decolonial significa sair da linha teórica imposta pelo eurocentrismo e dar vez e voz às epistemologias outras, que foram negadas, desautorizadas, destruídas, assim como os povos que as representam. O Giro Decolonial pode ser mais bem explicitado ao visualizarmos um mapa invertido (Figura 5), considerando que o modelo de norte global está associado ao poder, e invertermos as imagens nos permite mudar a perspectiva sob a qual fomos ensinados a ler o mundo, de forma a potencializarmos o estranhamento necessário para refletirmos sobre os modelos que reproduzimos automaticamente.

Figura 5 – Mapa Mundi invertido, com as antigas colônias ao norte



Fonte: Lady Sybylla (2011).

Neste mapa invertido, temos a África ao centro, assim como no norte estão a América Latina e a Austrália. Invertermos os mapas significa revermos nossos conceitos e buscarmos outras noções de mundo, de posições e posicionamentos, e outras formas de conceber o conhecimento.

Dorrico (2019) destaca que as imagens construídas sobre os indígenas na história e na literatura revelam a lógica imposta pelo paradigma do Ocidente e, “[...] contrariamente a ele, como as narrativas indígenas, via literatura, enunciam seu contraponto ao paradigma dominante” (p. 247). Pelas contradições que revelam na diferenciação e estranhamento ao paradigma dominante,

e por estabelecer uma lógica de contraposição, é que esse conhecimento das margens foi sistematicamente desacreditado, anulado, e teve seus representantes destruídos. Nada melhor do que o genocídio para garantir o epistemicídio. Lembrando que quando temos uma epistemologia hegemônica, que se diz e se faz, pelo modelo de ciência por ela construído e imposto, os demais conhecimentos são jogados no esquecimento. A esse descarte denominamos epistemicídio.

E o Giro Decolonial busca não só valorizar esses conhecimentos outros como conhecimentos válidos, mas, acima de tudo, resgatar a humanidade de povos que foram objetificados, através da dominação epistêmica, buscando devolver a eles a vez e a voz. Mas não para que reproduzam a lógica que os destrói, cotidianamente, coisificando-os, e, sim, para que possam dizer de suas culturas originárias, dando-lhes condição de estudo, de produção e divulgação de seu conhecimento, a partir de suas especificidades, e não na perspectiva do eurocentrismo, pois entendemos, assim como Sueli Carneiro, que:

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro [e povos originários] como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97, *apud* SANTOS, 2018, p. 7).

Para traduzirmos em um exemplo claro a diferença colonial descrita por Sueli Carneiro, basta refletirmos sobre quais livros tivemos acesso, que descreviam a lógica sob a qual o conhecimento é produzido na perspectiva dos povos nativos, ou quais conhecimentos por eles desenvolvidos são tecnologias, remédios, alimentos, presentes em nosso dia a dia. Vasculhando nossas memórias escolares e midiáticas, vamos descobrir que se esses povos nativos desenvolvem conhecimentos de uma forma muito particular, nos é desconhecida, pois a literatura, quando muito, nos conta de sua cultura, mas muito pouco de suas epistemologias. O que não é visto, estudado e divulgado, então,

parece que simplesmente não existe. E muitas tecnologias utilizadas em nosso cotidiano foram apropriadas destas populações pelos colonizadores, embora essa origem e seu espólio tenham sido negados, como se não fossem produtores de conhecimentos.

Romper com o modelo hegemônico exige a não subserviência a seus dogmas, suas normas reducionistas, seu objetivismo universalista neutro e desterritorializado, desumanizado, sua estigmatização da cultura, conhecimento e forma de ser de povos outros, em que a desqualificação e o denegrir são verbos sempre presentes, pois “[...] a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender” (MIGNOLO, 2008, p. 290). As vozes das margens, silenciadas pelo eurocentrismo, precisam ser ouvidas, seus conhecimentos recuperados, de forma a ressituar a produção do conhecimento, como apontam Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 20):

O que é fundamental no registro e na análise dessas interpretações e práticas políticas e culturais é a restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos.

Entende-se que a subalternidade precisa ser encarada a partir dos silenciamentos que ainda perduram. O Mito da Modernidade, ao constituir-se, nos aponta as contradições sobre as quais foi forjado. Compreendendo o modelo científico hegemônico como um dos seus pilares, ao desvelarmos suas contradições, podemos localizar as fissuras que revelam sua inadequação e, por isso mesmo, a necessidade de sua superação por outras formas da organização e produção de conhecimento. Formas plurais, não hierárquicas, que buscam a ampliação das epistemes, e não mais hegemonias totalizantes. Metodologias em que a voz dos oprimidos e subalternizados possa ser registrada, sua colonialidade percebida, sua libertação transformada em ação.

A lógica construída por Descartes, ao atender os interesses da burguesia em sua luta por poder, foi adotada como a base de um modelo de compreensão do mundo. O método cartesiano, sem sombra de dúvidas, permitiu muitos avanços para a compreensão e sistematização do conhecimento, mas, por outro lado, ao ser promovido e imposto como o único com validade, trouxe consequências desastrosas para a vida na terra. Admitimos sua engenhosidade ao produzir uma metodologia de análise que disfarça seu ponto de origem, seu local de produção, produzindo uma assepsia de não contaminação pelo cientista que produz o conhecimento: sem corpo, sem história, sem ideologia, sem interesses de classe, sem formação, sem lapsos de conhecimento, pois,

como um novo representante de Deus, tudo sabe, tudo domina. Temos em Grosfoguel (2016, p. 28) o entendimento de que a lógica cartesiana permitiu “[...] uma nova fundação do conhecimento que desafiou a autoridade do conhecimento da cristandade desde o Império Romano. A nova fundação do conhecimento produzida pelo cartesianismo não é mais o Deus cristão, mas o novo ‘Eu’.” Grosfoguel (2016, p. 28) entende que esse “Eu”:

[...] substitui Deus como a nova fundação do conhecimento e seus atributos constituem a secularização dos atributos do Deus cristão. Para Descartes, o “Eu” pode produzir um conhecimento que é verdadeiro além do tempo e do espaço, universal no sentido que não está condicionado a nenhuma particularidade e “objetivo”, sendo entendido da mesma forma que a “neutralidade” e equivalente à visão do “olho de Deus”.

Descartes usa de várias estratégias para dar a entender que esse homem que analisa o mundo não está no mundo. Está acima dele, está além; por isso, Grosfoguel diz ser um ponto zero, como um lugar não situado, além da ética e da moral do homem que analisa o objeto analisado (que pode ser ele mesmo). Na verdade, é preciso enfatizar que a visão de mundo ocidental é nada além de um ponto de vista que falsamente finge não ser um ponto de vista, ocultando o lócus da enunciação do sujeito que fala. Essa ocultação do sujeito que fala é uma estratégia de “ponto-zero” (CASTRO-GÓMEZ, 2005), que se destina a enganar aqueles que estão socialmente localizados no lado oprimido da diferença colonial a pensar, ver e falar da posição do opressor, tomando parte na perpetuação de sua própria opressão. Assim, a mais poderosa realização da ideia de “objetividade” propagada pela filosofia e ciência ocidentais é a de dissociar a localização epistêmica do sujeito que fala de sua localização social, um processo que consegue colocar o sujeito oprimido contra si próprio durante a produção de conhecimento. De acordo com Grosfoguel (2007, p. 213):

Ao desvincular a localização epistêmica étnica/racial/de gênero/sexual do sujeito que fala, a filosofia e as ciências ocidentais são capazes de produzir um mito sobre um conhecimento Universal Verdadeiro que encobre, isto é, esconde quem está falando, bem como a geopolítica e localização corpo-política epistêmica nas estruturas de poder/conhecimento colonial a partir do qual o sujeito fala.

O dualismo ontológico de Descartes desenha uma mente separada de seu corpo, procurando construir uma ideia de que as ideias – mente – não sejam determinadas nem condicionadas pelo corpo, sujeito a sistemas de valor, de acordo com a classe social ao qual está inserido ou à lógica que o

condiciona. Isso se deve à tentativa de tornar o conhecimento universal, pois se ele ocorresse em um corpo situado em uma determinada sociedade, com diferentes interesses de classe, econômicos e orientados por uma determinada visão de mundo, não atingiria a pretensa neutralidade almejada por Descartes, não seria um conhecimento universal, mas local, geograficamente situado. Assim, a explicação ontológica cartesiana busca colocar uma distinção entre o corpo e a mente, sendo ela habitada por um cogito desterritorializado, buscando caracterizar um pensamento/conhecimento universal. Tenta, assim, separar a mente do corpo de forma a desencarnar o pensamento, tornando-o, então, universal. Para Descartes, “[...] a mente é similar ao Deus cristão, flutuando no céu, indeterminada por nenhuma influência terrestre e que pode produzir conhecimento equivalente à visão do olho de Deus” (GROSFOGUEL, 2016, p. 29). Este eu, ou *cogito*, dialogaria consigo mesmo, superando uma a uma suas dúvidas. Esse seria o segundo argumento de Descartes, que se encontra no campo epistemológico, no qual, por meio do método do solipsismo – um monólogo interior do sujeito com ele próprio, ele pergunta e responde a si mesmo colocando questões até superar todas as suas dúvidas, alcançando a certeza do conhecimento. Atenta-se que essa lógica está direcionada à produção do conhecimento pelo homem, e não pela mulher, ou seja, tem sexo e gênero determinado. Ocorre que “Sem o solipsismo epistêmico, o ‘Eu’ estaria situado nas relações sociais particulares, em contextos históricos e sociais concretos, e, então, não haveria uma produção de conhecimento monológica, deslocada de lugar e antissocial” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 29).

Para Bernardino-Costa e Grosfoguel, Descartes usa tal estratégia porque se dialogasse com outros homens e mulheres haveria outras dúvidas, a partir de outras perspectivas de mundo. Um indivíduo isolado problematiza consigo mesmo, enquanto que, se estiver em interação com um grupo com outras perspectivas ou visões de mundo, o consenso seria muito mais difícil e complexo. Porém, se o conhecimento é produzido em um lugar socialmente determinado, por um homem historicamente situado, como poderia ser produzido um conhecimento universal, equivalente ao “olho de Deus”? Há uma contradição entre o não lugar da produção do conhecimento pelos filósofos ilustrados que viviam e respiravam a construção de uma Europa como centro do mundo e que se colocavam como aqueles dignos de construir um modelo de ciência. Há uma elevação do seu *status*, ao mesmo tempo que há uma negação de suas influências “mundanas”: espaciais, sociais, epistêmicas, sexuais:

Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A “egopolítica do conhecimento” da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um “Ego” não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciatador encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFOGUEL, 2008, p. 119).

Para localizarmos esse não lugar de onde se analisa o mundo, Castro-Gómez (2005) desenvolve o conceito de “ponto zero”, que traduz “[...] ao imaginário segundo o qual um observador do mundo social pode ser colocado em uma plataforma de observação neutra que, por sua vez, não pode ser observada a partir de nenhum ponto” (p. 18, tradução nossa). E assim se produz a *epistemologia do ponto zero*, na qual encontramos um ponto de vista que não se assume como ponto de vista, visto que se pretende universal (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Quando Descartes assinala que nosso poder está no conhecimento, que está em nossa racionalidade, através do seu “penso, logo existo”, quer nos fazer associar o conhecimento como algo isolado do corpo, por estar na mente, no mundo das ideias, produzindo uma dicotomia que é fundante em nossa racionalidade ocidental. Porque dela deriva a dicotomia entre civilização e natureza, entre atividades racionais e atividades corporais, entre controle racional e descontrole das emoções e assim sucessivamente, fragmentando a totalidade que somos. Não há ou mente ou corpo. Há uma totalidade que engloba esses dois elementos e mais o social, o espiritual, o energético, ou seja, a lógica ocidental fragmenta, divide, diminui o que não é divisível. E nos deixamos levar por suas ilusões e a reproduzimos e reproduzimos o sistema que nos domina. Aprender a desaprender significa pensar na totalidade, não mais na dualidade e na oposição.

A lógica construída por Descartes contribuiu para o avanço do conhecimento, mas também para a destruição do equilíbrio dos ecossistemas, porque nos legou raciocinarmos de forma fragmentada, linear e irracional, pois nada mais irracional do que dizer que somos uma não natureza quando cada célula em nós é pura natureza. Quando acreditamos poder situar nosso pensamento fora de nosso contexto, fora do nosso corpo, fora de nossos sentidos, já estamos impregnados e dominados pela Razão Imperial. É a desrazão da razão, e, sobre essa lógica, dizemos que é a ciência quem pode dizer o que é real, o que é crível, o que é aceitável.

A ciência ocidental ampara-se nessa condição de universalidade. E, como destaca Grosfoguel (2016, p. 30), qualquer conhecimento que se oponha “[...] ao mito do conhecimento da geopolítica cartesiana é visto como tendencioso (porque não universal), inválido, irrelevante, parcial, isto é, como conhecimento inferior.” Ocorre que essa universalidade está situada em um espaço geográfico e com línguas específicas. Grosfoguel nos explica que toda a produção do conhecimento reconhecida pela ciência ocidental deriva de apenas cinco países da Europa, ou seja, está geograficamente situado: “A pretensão é que o conhecimento produzido por homens desses cinco países tenha o mágico efeito de apresentar uma capacidade universal: suas teorias são supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27).

É por essa razão que, no entendimento de Rojas (2006), o colonialismo não foi somente um fenômeno de dominação política e econômica, mas também um processo que usou da supremacia do conhecimento europeu sobre as tantas formas de conhecer e de viver das populações colonizadas. Trata-se do complexo epistêmico, político e cultural que conhecemos como Modernidade. Modernidade iniciada a partir do imperialismo europeu no ano de 1492, com a expansão colonial, pois: “Depois de conquistar o mundo, os homens europeus alcançaram qualidades divinas que lhes davam um privilégio epistemológico sobre os demais” (GROSFOGUEL, 2016, p. 31). A ciência produziu semideuses, e eles eram europeus. O “penso, logo existo”, de Descartes, ao acontecer dentro de uma lógica que produz e reproduz o racismo/sexismo epistêmico e tendo por base o “extermínio, logo existo”, resultou no “conquisto, logo existo”. Assim, Grosfoguel desvenda a Colonialidade do Ser, Saber, Poder e da Natureza, e a Razão Imperial, que dela deriva.

Grosfoguel (2016) apoia-se em Dussel para explicar que o *ego cogito* cartesiano, ou seja, o “penso, logo existo” de Descartes, somente foi possível da forma como o conhecemos por estar amparado e por ter sido precedido por 150 anos de “conquisto, logo existo”, ou seja, o *Ego conquistus*. Destaca, assim, que a imposição do conhecimento eurocêntrico e o seu reconhecimento só foram possíveis pelas condições históricas que fizeram desses países europeus potências tanto em nível de seus exércitos quanto, posteriormente, do ponto de vista do conhecimento, forjando a ciência universal como método de produção de verdades e desvendamento do mundo (e hierarquização de povos, conhecimentos, divisão entre natureza e não natureza, barbárie e civilização e assim sucessivamente). Conclui, assim, que: “O *Ego conquiro* é a condição de existência do *Ego cogito* de Descartes.” (GROSFOGUEL, 2016, p.

30, grifos do autor). Reafirmam-se, dessa forma, as relações de interdependência entre a Colonialidade do Ser, Saber e Poder e da Natureza. Grosfoguel (2008, p. 120-121) aponta:

As condições históricas, políticas, económicas e sociais que possibilitaram a um sujeito assumir a arrogância de se assemelhar a Deus e de se arvorar em fundamento de todo o conhecimento Verídico foi o Ser Imperial, ou seja, a subjetividade daqueles que estão no centro do mundo porque já o conquistaram.

A neutralidade que se busca desenhar nesse modelo científico objetivo projeta uma universalidade que, por não existir, precisa ser forjada e sustentada de alguma forma. Existe uma provincialidade europeia, imposta aos demais povos do mundo, produzida pela filosofia ocidental que “[...] privilegia a ‘egopolítica do conhecimento’ em desfavor da ‘geopolítica do conhecimento’ e da ‘corpo-política do conhecimento’” (GROSFOGUEL, 2008, p. 120). Utilizando-se dessa estratégica, permitem-se dispensar os conhecimentos não ocidentais por estarem impregnados de particularidades, não podendo tornar-se, então, universais.

Torna-se necessário compreender as distorções que as matrizes coloniais do poder trouxeram, operando como juízes do que pode ser considerado conhecimento válido, fazendo nosso olhar perceber como saberes não reconhecíveis os saberes tradicionais, por serem produzidos sem considerar a lógica científica (sem dividir e empobrecer os conhecimentos, excluindo as subjetividades). Dessa forma, se encapsulou a produção do conhecimento, restringindo sua produção ao espaço científico. Assim como a escola sequestrou o lugar do saber e da enunciação do conhecimento, a ciência tornou-se a única forma e lugar de produção do conhecimento. E é a metodologia científica que garante a validade do conhecimento. Sem o método (ocidental), o que se diz e o que se faz não têm autoridade epistêmica para constituir-se enquanto conhecimento. A fragmentação do saber e a dissociação entre o conhecimento e o contexto social de quem o possui, ou o produz, e a ideia de que podemos ter uma opinião somente técnica, por exemplo, são uma grande falácia. Como aponta Grosfoguel (2016, p. 30):

A divisão de “sujeito-objeto”, a “objetividade” – entendida como “neutralidade” -, o mito de um “Ego” que produz conhecimento “imparcial”, não condicionados por seu corpo ou localização no espaço, a ideia de conhecimento como produto de um monólogo interior, sem laços sociais com outros seres humanos e a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas.

Sem o solipsismo de Descartes, a universalização do conhecimento, sua neutralidade e objetividade não seriam possíveis. Uma estratégia forjou a validade das demais. Como uma rede, elas se mantêm, mas a ruína de uma produz a das demais, e o Mito da Modernidade mostra suas fragilidades. Nesse sentido, o Giro Epistêmico, ou Decolonial, demanda que nos capacitemos a perceber as armadilhas ou a ilusão da lógica da universalidade, uma lógica que capturou a razão, isolada e acomodada aos interesses coloniais europeus, formulando uma ciência atemporal, ahistórica, inumana. Se, para Mignolo, a ciência ocidental, dita universal, nada mais é do que a expressão de uma cosmovisão de uma etnia particular que foi imposta como se fosse uma racionalidade universal, então, se o conhecimento eurocentrado é um conhecimento geograficamente localizado, ainda que se esconda sob a perspectiva da neutralidade, devemos nos autorizar a promover conhecimentos a partir das margens, rompendo com o silenciamento e o estigma que os padrões científicos promoveram.

Utilizando-se da “desobediência epistêmica” enquanto um estado de vigilância e atenção às hierarquizações, dualismos e objetivações, nos atentamos para recentralizarmos nossa história, nossas necessidades, nossas opções de epistemologias outras, para evitarmos sermos capturados pela Razão Imperial. Ou seja, no momento mesmo que nos apercebemos de que reproduzimos a lógica colonialista, que estamos nos submetendo à mera reprodução do modelo hegemônico, precisamos nos realinhar com nosso projeto de conhecimento a serviço da decolonialidade, pois entendemos, assim como Santos (2018, p. 7), que:

Sem desobediência não há contraposição à colonialidade. Não havendo contraposição à colonialidade, não há contraposição às múltiplas relações desiguais e discriminatórias derivadas da dicotomia central do paradigma moderno europeu – humano x não humano: quem é sujeito do conhecimento x quem é dele objeto; quem merece ser escutado x quem deve ser silenciado; quem merece viver x corpos, vidas que não importam.

Podemos, então, ter duas compreensões para a virada decolonial ou giro epistêmico: recentralizar as margens como potenciais produtoras do conhecimento, ao mesmo tempo que exige de cada um deixar de perceber-se como um subalterno e mudar a perspectiva em relação ao que pode ou não ser considerado conhecimento científico. Ao nos darmos conta de que a retórica da Modernidade nos fez naturalizar as relações coloniais, precisamos repensar e reorganizar nossos padrões de compreensão de si e do outro. Ndolovu, especificamente no que se refere aos saberes indígenas, destaca a necessidade da

guinada decolonial para que possam ser valorizados pelo que realmente são: conhecimentos importantes e necessários para a organização e continuidade das tradições e culturas desses povos. “Em vez de cair na armadilha de descartar a ideia de saberes indígenas como fantasia, essa ideia [é que] precisa ser resgatada de sua deturpação ocidental” (NDOLOVU, 2017, p. 137).

A colonização epistemológica dos povos não ocidentais é produzida ainda através do deslocamento, da disciplina e da destruição dos seus conhecimentos. A lógica das divisões, construídas e efetivadas pela ciência ocidental, nos faz cegos às lógicas outras. Não percebemos suas resistências como tais, pois nos ensinaram a vê-las com percepção distorcida, discriminatória. Assim, uma das fissuras importantes a serem trabalhadas nesse modelo único de ciência refere-se às divisões que foram impostas pela lógica racional ocidental, mas que não operam nas culturas originárias. Torna-se fundamental, para nosso propósito, desvelar, distinguir e problematizar essas diferenciações, para demonstrar a incompatibilidade do modelo científico imposto pelo Mito da Modernidade para esses povos, por ter sido ele, na sua constituição racista, fragmentada e descontextualizada, uma das forças que impediu que esses povos dessem seguimento às suas formas específicas de produção de conhecimento e de vida, e o que existe seja publicizado.

4 LOCALIZANDO/PRODUZINDO FISSURAS NA CIÊNCIA OCIDENTAL

Se pensarmos que muitos povos e nações possuem uma cosmologia integrada, quando lhes é imposto um modelo em que se desvaloriza e diminui essa forma de compreensão e produção de mundo, o que poderá resultar? Primeiramente, desmonta-se esse sistema integrado. Perde-se uma identidade, uma forma de ser e de viver particular e diversa que progressivamente é substituída por um modelo monocultural. Num segundo momento, este modelo fragmentado/racional é projetado como algo a ser alcançado, quando promete e se coloca como a opção de futuro e desenvolvimento. É como uma segunda pele, que não possui alma, porque a alma estava na primeira, que foi proibida de existir integrada. E, na sequência, sem ter onde se amparar, este novo ser vai se constituindo de forma fragmentada, atendendo à nova dinâmica da ordem mundial. Para Grosfoguel (2016, p. 34), “A destruição do conhecimento e da espiritualidade caminharam juntas, tanto na conquista de Al-Andalus quanto na conquista das Américas”. Primeiro, foi necessário garantir a dominação no território europeu, para, depois, dominar outros territórios. Mas destruir e separar conhecimento de espiritualidade para quê? Para estabelecer um governo para o corpo e outro para a alma/espiritualidade. Para desconectar, desumanizar, objetificar e, assim, produzir um conhecimento que esconde aquilo e quem o produz.

Existe uma passagem que reflete essa diferenciação e a dificuldade dos sacerdotes incas em compreender as lógicas eurocêntricas no que se refere à dominação espiritual e política. Após a chegada de 12 missionários franciscanos ao México, em 1524, com a missão de efetivar a conquista espiritual dos nativos, ao tentar explicar a essência do cristianismo, foram assim questionados:

Além disso, seu orador me disse que você propõe cinco homens designados que eu deveria conhecer. O primeiro é o Deus, Três e Um, que são quatro, a quem você chama Criador do Universo, talvez seja o mesmo que chamamos de Pachacamac e Viracocha? O segundo é aquele que

disse que ele é o Pai de todos os outros homens, nos quais todos eles empilharam seus pecados. O terceiro você chama de Jesus Cristo, apenas quem não lançou seus pecados naquele primeiro homem, mas que foi morto. Você nomeia o quarto de Papa. O quinto é Carlos, que, independentemente dos outros, você chama de o mais poderoso e monarca do universo e supremo de todos. Mas se esse Carlos é príncipe e senhor de todo o mundo, que necessidade ele tinha de que o Papa lhe fizesse novas concessões e doações para fazer guerra conosco e usurpar esses reinos? E se ele fez, então o Papa é o maior Senhor, e não ele, e o mais poderoso e príncipe do mundo inteiro? Também admiro que você diga que sou obrigado a prestar homenagem a Carlos e não aos outros, porque você não dá nenhum motivo para o tributo, nem eu me vejo obrigado a pagá-lo por qualquer meio. Pois se por lei eu devesse prestar homenagem e serviço, parece-me que deveria ser dado a esse Deus, e àquele homem que era o Pai de todos os homens, e àquele jesuíta que nunca acumulou seus pecados, finalmente eles deveriam ser dados ao Papa [...] mas se você diz que a estes eu não deveria dar, menos ainda eu daria a Carlos que nunca foi o senhor dessas regiões e nunca o avistamos (DUSSEL, 1994, p. 59-60, tradução nossa).

Recuperamos em Dussel essa argumentação dos sacerdotes incas para desvelar a profundidade filosófica dos “nativos” incivilizados frente ao discurso do “civilizador”. São muitos os porquês apresentados nessa divisão e confusão entre poder político e religião, pois ao Deus que é maior que todos e a Jesus Cristo não necessitariam dar tributo, mas a Carlos, que nunca foi seu senhor e que nunca viram, sim. E sendo Carlos príncipe e senhor de todo o mundo, por que dependeria do Papa fazer concessão e doação para guerrear e conquistar seus reinos? Essa separação entre tais poderes e as lógicas que a embasam confundem e distanciam os nativos, pois são muito distintos de sua visão integrada de mundo, de sua ética e respeito com o outro. Ao mesmo tempo, não fazem sentido, ou seja, o argumento dos sacerdotes incas desvela que a “mitologia” da Modernidade e do colonizador não possuem nexo.

Quando ocorre a transferência da teo-política do conhecimento para a ego-política do conhecimento e o homem se coloca como centro do universo em vez de Deus, institui-se uma separação e hierarquia na relação com a natureza. Essa centralidade e onipotência humana não estão presentes em muitas outras cosmologias. Da mesma forma, quando a ciência ocidental determina que somente é válido o conhecimento cientificamente comprovado, hierarquiza as relações entre o seu conhecimento e os outros e invalida as cosmovisões de muitos povos. Essas diferenças também fazem parte dos epistemicídios impetrados pela lógica ocidental, pelo Mito da Modernidade. Como constata Ndolovu (2017, p. 139), ao apontar que:

Esta posição da visão-do-olho-de-deus assumida pela perspectiva de mundo ocidental no campo da produção do conhecimento em geral tem levado a uma situação na qual o modo provinciano ocidental de conhecer, ver e imaginar o mundo privilegia a si próprio como o único capaz de universalidade, cometendo, a partir daí, “epistemicídios” contra visões de mundo não-ocidentais.

Panosso (2011) destaca que os estudos antropológicos têm analisado as culturas não-ocidentais a partir da lógica ocidental, a partir de uma compreensão de natureza também ocidental, ou seja, de uma lógica universal de natureza, sem considerar que cada cultura vai conceituar, sentir e se relacionar com a natureza a partir de suas concepções originárias. Da mesma forma, as relações que esses povos constituem com o mundo “natural” ou “sobrenatural” também diferem. Nas suas cosmovisões, existem outros mundos além desse, e até mesmo o conhecimento desenvolvido por seus Kuiãs¹ advém do contato com outros mundos. Desenvolvem, ainda, conhecimentos orientados pela observação e diálogo com os animais na natureza, ou ainda através dos sonhos, de seus animais-guia, que auxiliam na busca de cura ou de remédios. Essas lógicas não têm sido aceitas pela lógica ocidental, promovendo uma separação entre-mundos. Enquanto na cosmologia ocidental as entidades naturais se organizam em humanos e não humanos, na perspectiva indígena tal organização não resume ao homem o estatuto da humanidade, mas o estende para a floresta. Nesse sentido, Dorrico (2019, p. 249) esclarece:

Enquanto na visão do ocidente a floresta é tida sob a perspectiva de objeto, de instrumento que está posto para atender às necessidades de civilização e de “progresso” do homem, visão que corresponde ao humanismo; na visão dos povos indígenas, a floresta é assumida como uma entidade com diversos espíritos, sendo, portanto, não humana, mas com humanidade. Esta diferença crucial justifica por que o projeto da modernidade explora de modo deliberado os recursos naturais em favor da sua economia; e, por outro lado, por que os povos indígenas coabitam a floresta integrando-a e não desmatando-a para fins comerciais.

Já na lógica do povo yanomami oriental e brasileiro, a economia política da natureza é acionada e, assim, “[...] o homem respeita a vida da floresta e assume que cada planta e animal são seres que em um outro tempo já foram humanos mas que agora têm essa forma decorrente da metamorfose na grande mudança dos tempos” (DORRICO, 2019, p. 249). Diferente da lógica ocidental, que objetifica a natureza e a percebe como algo distante de sua

1 Guias espirituais.

essência, os povos indígenas reconhecem que temos uma essência comum, logo, todos somos natureza.

Conquista e domínio traduzem o ser atrelado ao ter. Mignolo (2005) destaca a lógica desenvolvida por Francis Bacon, para quem a natureza era vista como uma força a ser conquistada e dominada, reforçando a oposição entre homem e natureza, como se não tivessem a mesma essência. Essa oposição é parte da necessidade de fragmentar o conhecimento e desintegrar as conexões, inserindo, pela lógica da Modernidade, o modo capitalista de pensar a outros povos onde nem fragmentação nem oposição faziam parte de suas cosmologias originárias.

A fragmentação do conhecimento e a produção de dicotomias é algo naturalizado dentro da cultura dos povos colonizados por ter sido imposta nesses 500 anos de colonização. O imperativo da Modernidade tem nos feito reféns desta estrutura do conhecimento. A Razão Imperial tem se estruturado através da construção de dicotomias ou pares opostos, codificadas em categorias que constituem hierarquias. Em cada par, uma será caracterizada como inferior e a outra como superior. Não há complementaridade, mas assimetria, oposição. Panosso (2011, p. 52) destaca que, nas culturas originárias, “Não há um pensamento sobre o mundo de modo disruptivo ou por dicotomias, como nós ocidentais o fazemos”. Como não houve a fragmentação do conhecimento a partir do modelo científico, suas cosmovisões não separam e fragmentam a compreensão de mundo como ocorre nos povos colonizados. Da mesma forma,

O sujeito indígena não se comporta como o dono da natureza, mas como filho ou guardião dela. A literatura de autoria indígena denota essa relação nos textos criativos de alguns autores que se valem do arcabouço narrativo de seu povo para contar ao não indígena suas histórias de origem (DORRICO, 2019, p. 252).

Analisando a recente produção literária indígena, Dorrico (2019, p. 244) destaca que nessas obras é possível encontrar uma cosmovisão que resiste à fragmentação da lógica ocidental, onde “[...] o homem está integrado à natureza, sendo este o ponto fundante da cosmovisão ameríndia e orientadora das produções em caráter estético, opondo-se à visão de homem *versus* natureza, ou cultura *versus* natureza, paradigma central do Ocidente”.

Para Lander (2005), essas sucessivas separações ou partições do mundo “real” que se dão historicamente na sociedade ocidental serão a base sobre a qual irá se construir o conhecimento. O discurso colonial, moderno, está apoiado nessas dicotomias. São hierarquizações que geram dicotomias, as quais, enquadradas em valores, vão produzindo subjetividades, padrões,

fragmentações que nos levam a perder a compreensão do todo e tornar o outro um ser menor. Analisando essas partições do real, Panosso (2011, p. 61) destaca: “O que é marcante na chamada Civilização Ocidental é o tratamento dado à natureza em função de um pensamento disruptivo que coloca, de um lado, a natureza, o meio ambiente e o não humano; de outro, a cultura, a sociedade e o humano”. É nesse sentido que Viveiros de Castro (2002, *apud* PANOSSO, 2011) aponta que o modo clássico ocidental de objetivação ou identificação da natureza leva às dualidades entre universal e particular, objetivo e subjetivo, necessidade e espontaneidade, corpo e espírito, animalidade e humanidade, e conduz a um comportamento marcado pela oposição entre sujeito e objeto.

Panosso (2011, p. 39-40) nos ajuda a compreender a distinção entre homem e natureza: “As sociedades ocidentais consideram o estado da humanidade como algo ‘naturalmente’ superior ao estado de animalidade.” Essa distinção é resultado da necessidade de se distinguir da natureza, ao mesmo tempo que se coloca como superior, o que permite explorá-la. Assim, “A noção de humanidade, no ocidente, está comumente associada a um estado superior, como se a cultura fosse resultado de um processo evolutivo”. E, ao criar tal juízo de valor, tudo o que caracteriza e aproxima o ser humano da natureza acaba tendo um valor negativo. A natureza, associada ao primitivo, torna-se negativa, e seu par oposto, a civilização, associada à tecnologia, é supervalorizada.

Para as culturas que ainda não foram dominadas pelo conhecimento ocidental, é possível vivenciar outras formas de relação entre cultura e natureza. Panosso (2011, p. 43) explica que, para os povos ameríndios, como os Makuna, existe uma “[...] continuidade entre o mundo natural e o mundo humano. Esse tipo de comportamento é possível graças a um sistema que integra as ideias, valores e, principalmente, as práticas”. Essa integração está presente nas culturas originárias que conseguem perceber o outro como a si mesmas, sem hierarquias, sem padrões desvirtuados. Panosso destaca a importância de pensar essas diferentes formas de compreender e sentir o mundo, pois, como aponta o antropólogo Viveiros de Castro, essa oposição entre natureza e cultura precisa ser vista de forma crítica, e a armadilha do pensamento único não nos permite ver que “[...] as cosmologias não ocidentais são formadas a partir de domínios diferentes do pensamento em relação à natureza.” E apoiando-se em Viveiros de Castro, destaca: “O mesmo pensamento que opõe natureza e cultura, no ocidente, coloca de modo opositor também sujeito e objeto, entre outras oposições. Diferentemente de nós, os povos indígenas não fazem tais distinções” (PANOSSO, 2011, p. 44).

Faz-se necessário percebermos que é essa estrutura de pensamento que entende a natureza e os povos que vivem próximos em uma posição hierárquica inferior e o homem ocidental que dissocia e fragmenta como conhecimento superior que tornam a barbárie naturalizada. Quando Panosso nos fala dessa naturalização, está nos fazendo refletir sobre como foi construída uma concepção de mundo, por um lugar específico da/na Europa, que se colocou à força acima dos demais e que foi disseminada aos outros povos por meio de uma construção de narrativas assumidas como verdade. Assim, o Mito da Modernidade produz a oposição entre natureza e cultura, reforçada e imposta pelo modelo científico, onde o outro é objeto de análise e não um sujeito espiritualizado, humano, com direitos equitativos, passível de libertação e emancipação. O “outro” precisa ser inferiorizado, animalizado, subordinado e condicionado pela lógica colonial, garantindo e justificando, assim, sua dominação, exploração e, em casos extremos, seu genocídio. É nesse sentido que podemos melhor compreender o conceito de libertação, reforçado e historicizado por Dussel. A necessidade de forjar na compreensão de mundo dos colonizados as dualidades fica evidenciada para que essas ideias, introjetadas como valores e padrões, façam com que essas distinções sejam naturalizadas e não sejam percebidas como construções do sujeito ocidental passíveis de rupturas e superações do modelo eurocêntrico.

Além das separações cultura/natureza e sociedade/meio ambiente, que marcam o “não pertencimento” do ser humano ocidental ao conjunto da natureza, o pensamento moderno ocidental considera a humanidade como resultado de um processo evolutivo em relação à animalidade, subjugando, desse modo, a natureza. Os desdobramentos dessa lógica são extensos, provocando em muitos povos o distanciamento, a negação e ruptura com a natureza. Se estar associado e próximo à natureza é considerado primitivo, e ser não natureza significa civilização e desenvolvimento, a opção será autovvalorizar-se, sendo, contraditoriamente, uma não natureza. Da mesma forma, ocorre uma polarização entre o racional e o animal. Assim, tudo o que possa ser associado, no ser humano, a características irracionais, ainda que sejam atributos humanos, como sensualidade, até mesmo sensibilidade, por se opor à racionalidade, tornam-se características negativas que inferiorizam o outro. Como uma linha evolutiva e hierárquica, que parte da natureza e se eleva para a civilidade, os europeus se autodenominam civilizados, aptos a conduzir os povos bárbaros e selvagens pelos caminhos do progresso e da ciência, dominando e explorando a natureza. O ponto de vista adotado e imposto pela lógica ocidental distingue-se – e muito – do ponto de vista de outros povos,

cujas percepções de mundo não foram forjadas pela lógica cartesiana da Ciência Ocidental. Panosso (2011, p. 46), nesse sentido, destaca que:

Não há, nas sociedades indígenas, uma relação Sujeito – Objeto porque não há a ruptura marcante do ocidente. A cosmologia ocidental objetiva a natureza porque saiu dela. A concepção ameríndia, ao contrário, reconhece a condição de humanidade nos elementos do meio natural.

Percebe-se que, ao impor a lógica colonial aos mais diferentes povos e culturas, ocorre um enquadramento e a imposição de uma relação com o meio muitas vezes inversa à do local, a ponto de se evidenciar essa contradição, de modo que “[...] na sociedade ocidental cria-se um discurso capaz de justificar o domínio que supostamente a humanidade exerce sobre o ‘reino da natureza’” (PANOSSO, 2011, p. 40). Esse domínio reproduz as relações de poder, pautadas nas hierarquias bem como na dualidade. Ao mesmo tempo em que o narcisismo ou a geopolítica europeia se expressam na pretensa capacidade de dominação da natureza, ela se coloca acima e contra, ou fora dela, diferentemente das abordagens produzidas por outros povos. Também produz, ou reforça, a dualidade cultura-natureza, como aponta Mignolo (2017, p. 7):

O fenômeno que os cristãos ocidentais descreviam como “natureza” existia em contradistinação à “cultura”; ademais, era concebida como algo exterior ao sujeito humano. Para os aimarás e os quíchuas, fenômenos (assim como os seres humanos) mais-que-humanos eram concebidos como pachamama, e nessa concepção não havia, e não há ainda hoje, uma distinção entre a “natureza” e a “cultura”. Os aimarás e os quíchuas se viam dentro dela, não fora dela. Assim, a cultura era natureza e a natureza era (e é) cultura. Assim, o momento inicial da revolução colonial foi implantar o conceito ocidental de natureza e descartar o conceito aimará e quíchua de pachamama. Foi basicamente assim que o colonialismo foi introduzido no domínio do conhecimento e da subjetividade.

Essa mesma integração e não divisão da natureza como tudo o que compõe a vida está presente na cosmologia do povo Kaingang, conforme descrito por Lappe e Laroque (2015, p.152): “Na concepção dos indígenas Kaingang, sociedade e natureza, bem como humanos e não humanos, não representam categorias estanques, ou seja, são tratadas como coletividade que se inter-relacionam e se complementam”. Influenciados pela lógica cartesiana, seguimos reproduzindo a Razão Imperial e envolvidos na miragem do Mito da Modernidade. Frente a tal posicionamento, Walsh (2014) denuncia a colonialidade da Mãe Terra, ou Natureza, como um divórcio ao qual fomos submetidos. Ela afirma:

Com isso, refiro-me à negação sistemática, promovida e gerenciada pelas instituições e representantes do poder (entre eles, a coroa, a igreja, a educação, os governos, os projetos de desenvolvimento, etc.), da relação vital e experiencial entre cosmologia, espiritualidade, território, conhecimento, entre todos os seres - humanos e não humanos, vivos e mortos -, entre os mundos acima, abaixo e agora. Em essência, é uma colonialidade que atravessa o ontológico-existencial, racional, epistêmico, territorial e sócio-espiritual, que impõe uma visão singular do mundo que é o modelo civilizatório ocidental e se baseia em binarismos hierárquicos, dando assim superioridade ao homem – culto, racional, heterossexual e de descendência européia – sobre a natureza. Para considerar os “índios”, os “negros” e as mulheres, parte de – ou próximos à natureza, como selvagens e não racionais, essa colonialidade vem justificando seu controle, uso e dominação, um poder (racial, patriarcal, sexual, capitalista e extrativista) no corpo do “natural”. É a colonialidade da vida (WALSH, 2014, p. 56-57, tradução nossa).

Nas disputas epistêmicas entre o conhecimento indígena e o conhecimento ocidental, mesmo quando aparentemente avançamos, sustentar esse avanço depende de transformar a lógica dominante. Walsh (2014, p. 55-56) destaca:

O Equador é o primeiro país do mundo a reconhecer a natureza como um sujeito de direitos: a Natureza ou Pacha Mama, onde a vida se reproduz e realiza, tem o direito de ter sua existência plenamente respeitada e a manutenção e regeneração de seus ciclos de vida, estrutura, funções e processos evolutivos. (Art. 71, CRE, 2008) Além disso, “a natureza tem direito à restauração” (Art. 72, CRE, 2008). Com o reconhecimento dos direitos da natureza, a Constituição viola a lógica e a racionalidade baconianas e cartesianas modernas, fundamentadas no binarismo do homem sobre a natureza, desafia a ideia de que a natureza é equivalente a nada além de recursos naturais e desafia ao mesmo tempo, o mesmo padrão de poder colonial que buscava separar a comunhão humano-natureza, tão fundamental para as visões de mundo existenciais, territoriais e espirituais e práticas dos povos indígenas e de raízes africanas (tradução nossa).

Essa legislação, que avança sobre a lógica eurocêntrica da natureza como objeto de exploração, parece apontar para uma restrição à exploração desmedida das transnacionais em solo latinoamericano. Entretanto, apesar de demarcada a diferença na Constituição, Walsh denuncia a interculturalidade funcional, ou seja, a apropriação pelo Estado do discurso decolonial, mas que na prática segue sendo colonizador. Apesar de avançar na letra da lei, precisa que tenha quem a sustente, e, tendo dois paradigmas em disputa, as forças hegemônicas retomam os espaços e recuperam o conceito de natureza como objeto de exploração em benefício dos conglomerados internacionais

que controlam a economia mundial e, consequentemente, os governos dos países colonizados, que são seus mercados em potencial e de onde extraem os recursos naturais.

4.1 A CIÊNCIA COMO LINGUAGEM UNIVERSAL E O MITO DA OBJETIVIDADE

A partir da imposição da língua, associada à religião, e organizando essas sociedades conforme as relações de trabalho do capitalismo, opera-se um sistema de dominação que, associado ao Mito da Modernidade, produz novas subjetividades. Essa é uma armadilha da Razão Imperial, pois, enquanto a racionalidade europeia se autoproduzia como um estágio superior do conhecimento humano, invalidava e inferiorizava conhecimentos e culturas dos povos das suas colônias. Pardo Rojas (2006) destaca que, entre a metade e o fim do século 18, publicaram-se, na Europa e nos Estados Unidos, obras políticas fundamentais da Ilustração, como o *Espírito das Leis*, de Montesquieu, a *Enciclopédia de D'Alambert e Diderot*, a *Declaração de Independência dos Estados Unidos*, a *Riqueza das Nações*, de Adam Smith, a *declaração dos Direitos do Homem*. Também as obras fundantes dos sistemas classificatórios científicos, como a *Filosofia Botânica* de Lineu e o *Sistema Lógico de Nomenclatura Química* de Lavoisier. Literatura que se propõe a estabelecer avanços no conhecimento e embasar o modelo científico em construção, que orientou e foi orientada, como vimos no capítulo anterior, pelas hierarquias e estabeleceu uma classificação artificial entre raças. Foi essa mesma literatura que embasou o conhecimento hoje utilizado nas universidades, tanto europeias quanto as implantadas em suas colônias, como as do Brasil. Porém, considerando a existência do lado obscuro da Modernidade, Pardo Rojas resgata o pensamento de Castro-Gómez, em *“La Hybris del Punto Cero”*, que questiona as contradições presentes na lógica eurocêntrica:

Como se desenvolviam as particulares congruências e confluências entre as ciências da época, os imaginários sociais e teorias políticas? Como, enquanto na Europa a racionalidade ilustrada se proclamava como a superação do despotismo e da superstição, e a base da liberdade, igualdade e irmandade, essa mesma racionalidade autoproclamada como a maior conquista da humanidade era a principal justificativa para o domínio da Europa sobre o resto do mundo? E como a classe dominante crioula neogranadina, através da ciência e da legislação racial, construía um regime de exclusão e exploração, no qual a população indígena, camponesa, afrodescendente e dos pobres da cidade, foi construída como

inferior por causa de suas formas de pensar e sua ascendência étnica (PARDO ROJAS, 2006, p. 341, tradução nossa).

Então, demonstra-se que enquanto nos países europeus o conhecimento era a chave para a emancipação, para os povos que estavam nas colônias a exclusão e as estratégias de dominação e exploração estavam em curso. Ou seja, de um lado a Modernidade sendo implantada como um projeto de civilidade e, do outro, a Colonialidade sendo exercida como falta de civilidade nas colônias para que a Europa pudesse florescer.

Essas marcas da Colonialidade na Modernidade estão naturalizadas ou apagadas das narrativas da história, de forma que não percebemos a ausência dos povos outros nos papéis principais da história, sem possibilidade de figurar entre aqueles que desenhavam e modelaram a nova ciência. Os povos não europeus ou são secundários ou desaparecem nas narrativas oficiais. Castro-Gómez explica que tanto as línguas europeias quanto a ciência podem ser consideradas um fator-chave para a expansão colonial através do domínio pelo conhecimento. Ocorre a produção de uma linguagem que se distingue daquela do cotidiano, que se coloca com menor margem de erro e, por isso mesmo, como superior às demais. Para Castro-Gómez (2005, p. 14, tradução nossa), “A linguagem da ciência permitiria gerar um conhecimento exato sobre o mundo natural e social, evitando assim a indeterminação que caracteriza a todas as outras línguas”. Essa diferença e certeza produzida pela linguagem científica é a retórica que fundamenta a superioridade da ciência ocidental, seguindo-se dos parâmetros para que o conhecimento seja validado: “O ideal do cientista esclarecido é distanciar-se epistemologicamente da linguagem cotidiana – considerada fonte de erro e confusão – para se localizar no que neste trabalho eu chamei de ponto zero” (CASTRO-GOMES, 2005, p. 14, tradução nossa). A metodologia científica seria o caminho a ser desenvolvido pelo cientista para se chegar a um conhecimento que possa ser atestado como aquilo que é objetivo, não contaminado pela subjetividade. Como é possível essa pureza? Na forma de produzir essa linguagem, pois, “Ao contrário de outras línguas humanas, a linguagem universal da ciência não tem um lugar específico no mapa, mas é uma plataforma neutra de observação da qual o mundo pode ser nomeado em sua essencialidade” (CASTRO-GOMES, 2005, p. 14, tradução nossa). É essa não localização que garantiria sua universalidade, a partir da assepsia do que é subjetivo. Assim, a polarização objetividade-subjetividade marca a cientificidade do conhecimento pela sua neutralidade. O contraditório é que todo conhecimento produzido que provém de um local onde esse cientista está

inserido, mas esse ponto é escondido, negado, dando-se a impressão de que existe um ponto neutro de produção de conhecimentos. Castro-Gómez (2005, p. 14), nesse sentido, afirma:

Produzida não mais da vida cotidiana (Lebenswelt), mas de um ponto zero de observação, a linguagem científica é vista pelo Iluminismo como a mais perfeita de todas as línguas humanas, na medida em que reflete de maneira mais pura a estrutura universal da razão (tradução nossa).

Ao apresentar essas lógicas que embasam a pretensa neutralidade científica, Castro-Gómez questiona se a linguagem científica não seria também uma linguagem imposta pela Europa às suas margens como forma de dominação. Se podemos considerá-la como expressão de uma política imperial de ciência que tem operado de forma semelhante com a política colonial da linguagem, que não é somente expressa por palavras em si mas pelos significados contidos em seus termos, produzindo dualidades, fragmentações, desintegrando e/ou excluindo cosmovisões. A partir dessas questões, Castro-Gómez (2005, p. 14, tradução nossa) nos questiona: “Também se pode dizer, neste caso, que o desenvolvimento da linguagem científica – e em particular das categorias de análise desenvolvidas pelas ciências humanas – corre em paralelo e está intimamente relacionado à expansão européia em todo o mundo?”. Tais questionamentos pretendem nos fazer perceber que a ciência, sendo estabelecida como um modelo único que nos é imposto, age como uma linguagem universal, sendo ela um discurso colonialista. Isso porque é produzida no interior de uma estrutura imperial de produção e distribuição de conhecimentos, sentidos e significados específicos. Nesse processo, percebemos que “[...]a política de ‘não lugar’ assumida pelas ciências humanas no século XVIII ocupava um lugar específico no mapa da sociedade colonial, e servia como estratégia de controle sobre populações subordinadas” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 14, tradução nossa). Ou seja, o conhecimento que se diz universal é, na verdade, um conhecimento local, provinciano e europeu, que buscou no apagamento da subjetividade e na pretensa produção de uma neutralidade, por meio da ilusão da objetividade, produzir estratégias para a manutenção de uma determinada classe no poder para a dominação das demais classes e países às suas margens.

Destaca-se, assim, do pensamento de Castro-Gómez, o desvelamento de uma linguagem que exerce a função de controlar o pensamento, a compreensão de mundo e o que pode ser produzido ou considerado conhecimento válido. Desde a imposição de uma língua outra aos povos colonizados até a imposição de uma linguagem científica que lhes é estranha e inadequada à compreensão

de si, do outro e da natureza, foi sendo imposta aos povos originários uma nova forma de conceber a vida e a existência.

Para Grosfoguel, “[...] todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento” (2008, p. 119). Dessa forma, a pretensa neutralidade científica não existe. Assim sendo, “A neutralidade e a objectividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental” (2008, p. 119). Desmontar esses mitos tem sido o objetivo principal da Decolonialidade do Ser, Saber e Poder e da Natureza. Cada elemento que vai sendo desvelado, desconstruído e reelaborado produz fissuras no modelo científico ocidental, visibilizando sua inadequação e apontando a necessidade de sua superação.

Nesse sentido, existe um movimento, despertado pelos teóricos da decolonialidade, que nos autoriza a olhar para nossa realidade e estranhá-la. Autorizam-nos porque a neutralidade imposta pela ciência dominante, resultado da tal objetividade, nos fez fechar os olhos para os particularismos, relativismos e deixar assim. Eles que se virem. Quem são eles, e o que deixar assim? Eles são todos os estudantes indígenas que chegam à universidade e não encontram espaço para as suas particularidades, porque o modelo científico dominante faz da formação superior algo além de suas especificidades, suas necessidades e seus conhecimentos. Algo europeu, com aqueles nomes difíceis de escrever, aqueles conhecimentos que não encontram relação com sua cultura, afinal, nasceram em outro continente e, universais que pretendem ser, estão em mundos outros.

É a partir desses questionamentos que percebemos a necessidade de trazer a realidade e as demandas da população para a sala de aula, para as universidades, para os espaços e tempos da pesquisa. Se a universidade é o lugar da produção do conhecimento, precisamos fazer dela um lugar de estudo de nossa realidade, com vistas à superação do que ainda nos limita. A começar pelo “lugar de enunciação”, como sugere Grosfoguel (2007), e como destaca Ndlovu, ao lembrar-nos de que essa é uma estratégia que nos permite estruturar uma oposição ao “Universal Verdadeiro” da filosofia ocidental. Para esse autor,

A ideia do lugar da enunciação na definição do que constitui o conhecimento indígena é muito importante porque fala sobre revelar sua posição social e epistêmica ao articular o conhecimento dos fenômenos sociais em geral. Isto é importante de articular, porque o que se tornou problemático com o advento da modernidade ocidental é que a visão de mundo ocidental dominante se constituiu como não situada (NDOLOVU, 2017, p. 139).

Ou seja, a dissociação entre o sujeito que fala e sua localização social é uma forma de tornar os conhecimentos neutros e, consequentemente, mantendo e naturalizando as diferenças. Localizar geograficamente nosso conhecimento nos auxilia no desvelamento dessa ilusão promovida pelo modelo científico, visando à superação dessa pretensa neutralidade, porque todo conhecimento surge de uma necessidade que pode estar voltada aos interesses de quem domina ou de quem é dominado. Ndlovu (2017, p. 139), nessa perspectiva, afirma:

[...] a mais poderosa realização da ideia de “objetividade” propagada pela filosofia e ciência ocidentais é a de dissociar a localização epistêmica do sujeito que fala de sua localização social – um processo que consegue colocar o sujeito oprimido contra si próprio durante a produção de conhecimento.

Castro-Gómez destaca as implicações promovidas na forma de produzir o conhecimento, operada pela ciência moderna. Centrado anteriormente ao século XVI em um pensamento prático, a partir de teóricos – Hume, Descartes e Smith, por exemplo –, forja-se um conhecimento objetivo e neutro, sem um lugar que o situe geograficamente. Como aponta Pardo Rojas (2006, p. 342):

O ponto de vista irrefutável da objetividade absoluta, sem comprometer nenhuma posição subjetiva, na qual os filósofos racionalistas esclarecidos procuram se elevar acima de qualquer situação social específica. O conhecimento derivado de Deus do escolasticismo é substituído pela razão dos pensadores iluminados. A Hybris como o pecado entre os gregos clássicos de querer se parecer com os deuses, o Ponto Zero de fingir observar o mundo a partir de um lugar neutro, objetivo e absoluto (tradução nossa).

A lógica eurocêntrica que busca empoderar a ciência enquanto um método que se assemelha ao olho de Deus, leva Castro-Gómez a utilizar o termo “Hybris”, no sentido de um pecado extremo, já que associa ao homem poderes divinos. “O hybris supõe, então, a ignorância da espacialidade e é, por esse motivo, sinônimo de arrogância e excesso” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 19, tradução nossa). Ou seja, por ocultar a existência de um lugar de enunciação e tradução, a ciência, promovida a um conhecimento universal e não local, estaria transgredindo, trapaceando, mas, também, se desmoralizando. Retomando e associando a neutralidade com a linguagem, Mignolo chama a atenção para os fatores que estão invisibilizados, mas que operam por detrás da linguagem, pois:

A hierarquia linguística na qual o eurocentrismo foi fundamentado – que deixa fora do jogo o árabe, o hindu, o russo, o urdu, o aimará, o quíchua,

o bambara, o hebraico etc. – controla o conhecimento não somente pela dominância das próprias línguas, mas também das categorias em que o pensamento é baseado (MIGNOLO, 2017a, p. 12).

As línguas trazem em si suas lógicas e compreensões de mundo. Ao serem hierarquizadas, elevam determinadas culturas, tornando-as superiores, e desmoralizam outras, colocando-as como inferiores. Então, para Mignolo (2014, p. 28-29),

O racismo moderno/colonial, quer dizer, a lógica de raciocínio cirúrgico que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um único propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam grego, latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, dos homens e das categorias de pensamento do Renascimento e da Ilustração europeus. As línguas que não eram adequadas ao pensamento racional (seja o teológico ou o secular) são consideradas línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as utilizavam (tradução nossa).

O Racismo Epistêmico engloba, assim, não só os conhecimentos desautorizados, ridicularizados e mitificados, mas também as línguas que, nesse processo, são destituídas de valor por não se adequarem ao pensamento racional. E até mesmo a própria oralidade, que tem sido a estratégia adotada, até então, pelos povos originários para manter viva sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos seculares.

Ao analisar como foi desenhada, na literatura em geral, a representação do indígena, em contraposição à literatura desenvolvida por autores indígenas, Dorrico (2019) relata que localizamos dois paradigmas sendo expressados, ou seja, “[...] como as narrativas indígenas, via literatura, enunciam seu contraponto ao paradigma dominante” (2019, p. 247). Então, é possível deduzir que o modelo imposto pela Modernidade não só não representa a cosmologia e as identidades dos povos das diversas etnias deste país como revela que, mesmo tendo sido imposto por 500 anos, ainda assim não destruiu as culturas originárias e suas formas particulares de ver, sentir e produzir a vida. São povos que resistem, que mantêm suas culturas porque o modelo eurocêntrico não atende às suas necessidades e especificidades. E, acima de tudo, porque esse modelo os tem excluído sistematicamente dos espaços de produção do conhecimento. Nesse sentido, Dorrico (2019, p. 247) entende que:

Os povos indígenas, para esse paradigma moderno, não poderiam ser racionais uma vez que se orientam pelo mito e este se funda na

espiritualidade, no campo da metafísica, já superada pela racionalidade. Os saberes, a antropologia e a ontologia dos povos indígenas, nesse sentido, foram assumidos como inferiores, não se encaixando neste padrão ocidentalizado que, a rigor, defende a universalidade do Cristianismo, da escrita alfabética e da língua portuguesa, práticas culturais da metrópole portuguesa que deveriam ser o modelo de vida dos “gentios” e “índios” que aqui habitavam, na visão dos colonizadores, em estado de pobreza física e simbólica [...].

Dessa forma, o lugar ocupado pelos povos indígenas na geopolítica da Modernidade não pode ser o de quem produz conhecimento, pois sua forma de conceber o mundo está localizada em outro paradigma. Dorrico (2019, p. 247) destaca que inclusive o lugar a ser ocupado por esses povos é previamente determinado, uma vez que, se convencionou, “em razão desse projeto eurocêntrico, reservar-lhes tão somente o espaço da floresta e o tempo do século XVI”. E tem sido nesse lugar que os encontramos nas páginas da história e nos livros didáticos. Do mesmo modo, identificamos seu não lugar na produção do conhecimento, no momento em que a ciência hegemônica não permite sua presença e se distancia das lógicas dos povos da margem: “A produção epistemológica indígena, nessa esteira, assentada na oralidade e nos saberes ancestrais, foi ignorada e vista como não científica, por não estar escrita e enquadrada dentro dos modelos que a possibilitariam ser chamada de ciência pela modernidade” (DORRICO, 2019, p. 247).

Sendo esses povos descritos e significados pelo olhar eurocêntrico e excluídos da possibilidade de falarem por si, as representações de si não podem ser encontradas na literatura, que é produzida pelos europeus, ou mesmo por escritores e poetas brasileiros, influenciados pela lógica eurocêntrica. É o que Risério (1993, p. 51) afirma: “O verdadeiro poeta dos índios cantava em sua aldeia” (*apud* DORRICO, 2019, p. 253). Dorrico retoma a análise de Risério que, em seu livro de ensaios *Textos e Tribos*, “[...] denuncia o silenciamento, a traição e o falseamento da poética indígena por parte dos missionários. O autor analisa a indistinção feita por Gonçalves Dias, poeta do indianismo romântico, às tradições do grupo jê e tupi” (RISÉRIO, 1993, p. 51, *apud* DORRICO, 2019, p. 253). A autora destaca, dessa análise, que Gonçalves Dias escreve um poema – Y-Jucá Pirama – com duas tradições distintas, como se fosse uma só. E é essa mesma lógica que está presente na literatura como um todo, com fragmentos de culturas que são transformadas pela lógica ocidental em uma cultura universal, como se não houvessem diferentes histórias indígenas.

A autora aponta como a descrição dos diversos povos do Brasil – massificada e divulgada, inclusive nos livros didáticos, desconsiderando sua diversidade

e a partir de um olhar eurocêntrico – contribuiu para a imagem deturpada que trazemos dos indígenas, questionando a representação deles na história da literatura brasileira:

[...] citar o sujeito indígena como elemento exótico, canibal, ingênuo, vítima passiva, resistente à civilização, não colabora para o conhecimento de diversas etnias, modos de vida, tradições existentes no país, mas sim para a recusa, ojeriza e negação desses povos no imaginário da cultura nacional (DORRICO, 2019, p. 253).

As representações construídas externamente pela literatura em geral, a exclusão desses povos dos espaços de produção do conhecimento e a negação de suas culturas originárias pela sobreposição da cultura eurocêntrica têm demonstrado, ao se contrapor com a literatura indígena, as contradições e os enganos produzidos pela lógica ocidental. Afinal,

Se a manifestação oral não foi levada em consideração, se as alianças indígenas e políticas junto aos europeus não foram consideradas na História oficial, agora os sujeitos originários retomam a palavra para dar materialidade à voz silenciada nesses cinco séculos de colonização. Elas anunciam seu protagonismo desde a chegada dos portugueses, denunciam o exílio físico e epistemológico através dos tempos, e apresentam uma nova poética, a poética ameríndia, cujo tom exalta a relação natureza e a cultura (DORRICO, 2019, 253-254).

À medida que a oralidade desses povos foi sendo substituída pelas narrativas de memórias e histórias de suas culturas originárias, por meio de obras literárias, e que estudantes indígenas foram ocupando espaços universitários e se permitindo escrever suas histórias a partir do embate com a sociedade envolvente, as subalternidades puderam ser visibilizadas e percebidas. Dessa visibilidade e da possibilidade de conhecermos um outro olhar, sentir e considerar a natureza humana e as demais naturezas, vamos produzindo fissuras no modelo hegemônico. Por isso, deixar falar e ouvir os sujeitos que foram sistematicamente silenciados pelo sistema já é, por si só, um ato de descolonizar.

Desse modo, portanto, uma vez que a produção de saber europeia está circunscrita em um meio que sobrevive a partir da opressão e subjugação de outros povos, vale dizer, uma obra situada no mundo, tal produção não pode ser considerada universal, na medida em que não é uma produção de conhecimento desinteressada, como se proclama nos discursos hegemônicos de produção e reprodução do conhecimento. Como veremos na sequência, este argumento

apresentado por Césaire influenciou sobremaneira toda uma geração de pensadores que passaram a fazer uma leitura histórico-filosófica descolonizada.

4.2 A ARMADILHA DA DUALIDADE

[...] fenômeno que os cristãos ocidentais descreviam como “natureza” existia em contradistinação à “cultura”; ademais, era concebida como algo exterior ao sujeito humano. Para os aimarás e os quíchuas, fenômenos (assim como os seres humanos) mais-que-humanos eram concebidos como pachamama, e nessa concepção não havia, e não há ainda hoje, uma distinção entre a “natureza” e a “cultura”. Os aimarás e os quíchuas se viam *dentro* dela, não *fora* dela. Assim, a cultura era natureza e a natureza era (e é) cultura (MIGNOLO, 2017a, p. 6-7, grifos do autor).

Para além da imposição desse distanciamento e oposição entre ser humano e natureza, dessa dissociação de si mesmo, como se não fôssemos, enquanto seres humanos, natureza e parte da natureza, mais uma vez estabelecendo uma diferenciação para promover hierarquias, a lógica colonial impõe seu próprio conceito de natureza. Para os povos nativos, que sempre conviveram com a natureza, esse distanciamento não faz sentido. Como apontam Lappe e Laroque: “Na concepção dos indígenas Kaingang, sociedade e natureza, bem como humanos e não humanos, não representam categorias estanques, ou seja, são tratadas como coletividade que se inter-relacionam e se complementam” (2015, p. 151). Para uma sociedade que se distanciou da natureza e apercebe com muitos perigos essa separação, não soa tão estranha, mas para os povos nativos, que vivem e convivem com os animais e próximos das matas, tirando dali seu sustento – seja pela alimentação, pelo material para o artesanato ou pela aproximação pelo viés espiritual –, essa cisão e esse distanciamento não fazem parte de sua cosmovisão.

Então, são muitas as diferenças entre as formas de perceber a existência na perspectiva ocidental da perspectiva dos povos originários. Além da imposição de uma postura de oposição e enfrentamento, quando havia aprendizado e coexistência, outra diferença pode ser encontrada na questão do trabalho. O trabalhar para viver foi substituído pelo trabalho escravo e depois pelo trabalho assalariado. Quando a lógica da colonialidade entra em cena, “[...] os trabalhos escravizado e assalariado tornaram-se naturalizados no processo de criar uma economia de acumulação, que é hoje reconhecida como mentalidade econômica capitalista” (MIGNOLO, 2017a, p. 7). Como consequência, houve o comércio de escravos, transformando, assim, a vida humana em mercadoria para o dono da

plantação, o explorador das minas e, com o advento da Revolução Industrial, para o dono das indústrias. No período da Revolução Industrial, o conceito de “natureza” é transferido para “recursos naturais”, “[...] o alimento necessário para nutrir as máquinas da Revolução Industrial que produziam outras máquinas (a ferrovia e o automóvel), que, por sua vez, precisavam de mais alimento, carvão e óleo” (MIGNOLO, 2017a, p. 7).

Esse encadeamento de conceitos explica por que foi necessário diferenciar, dissociar e fragmentar o próprio ser humano entre corpo e mente, natureza humana e naturezas outras, de forma a naturalizar a mercantilização e objetificação em curso no sistema capitalista que estava sendo implantado. “Ou seja, a ‘natureza’ se tornou repositório para a materialidade objetivada, neutralizada e basicamente inerte que existia para a realização das metas econômicas dos ‘mestres’ dos materiais” (MIGNOLO, 2017a, p. 7). Em contraposição à concepção de natureza como recurso, os povos originários percebem a natureza como parte de sua própria existência, aprendendo, convivendo e sobrevivendo, pois a ideia de recurso é a ideia de esgotar a natureza e, como bons hospedeiros, os povos tradicionais sabem que se esgotarem a natureza as condições para a própria vida se esgotarão.

Com a publicação de Francis Bacon, intitulada *Novum Organum* (1620), a visão de uma natureza como um objeto distinto da natureza humana começa a se impor tendo por base a ideia de que a natureza estava à disposição do homem para ser por ele dominada. A imposição dessa lógica sustentava a economia, já em franca expansão, que dependia da extração de recursos brutos como ouro, prata e outros metais, bem como da produção de monoculturas, como o algodão, o açúcar e o tabaco (MIGNOLO, 2017a).

Se compreendemos que decolonizar implica superar a fragmentação e hierarquização, racialização e objetificação do ser humano, precisamos perceber a lógica intrínseca a cada situação de nosso cotidiano. Nesse sentido, aponta Mignolo (2017a, p. 6):

Nós, estudiosos e pensadores descoloniais, podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, mas ao agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste. Descolonizar o conhecimento consiste exatamente nesse tipo de pesquisa. O próximo passo seria construir opções descoloniais nas ruínas do conhecimento imperial.

Como estratégia de superação desse processo colonizador, Quijano persegue uma forma de conhecimento dotada de uma tarefa central: a

“descolonização epistemológica” como crítica explícita do evolucionismo unilinear e unidimensional do eurocentrismo. E Mignolo (2007a) sugere a estratégia de *desvinculação* (no inglês, *delinking*), a fim de que, aplicando-a, aprendamos a sair, nos desprender da hegemonia das ideias-força nas quais a lógica da colonialidade nos fez reféns. Aponta-nos a necessidade de fraturarmos essa hegemonia do conhecimento eurocentrado, que denomina de política teológica e ego-lógica de compreensão de mundo e produção do conhecimento.

A formação específica e diferenciada, conforme consta na nossa lei maior, poderá ser executada se o modelo científico dominante for transformado em pluriépistemologias, ou seja, em modelos adequados a cada povo, a cada contexto, a cada uma das cosmologias que compõem a diversidade de povos que coexistem em nossas terras. E também quando o outro seja reconhecido como uma alteridade e não como parte de uma cultura inferior que necessita ser civilizada. Até porque, conforme Medeiros (2012, p. 93),

O povo kaingang, como outras sociedades tradicionais, possui seus próprios meios de produzir e transmitir os conhecimentos, num processo educacional baseado na oralidade que permeia a vida cotidiana das pessoas de modo integral. Possuem uma concepção de mundo unificada e totalizante, consideram a sociedade como um todo, em que a educação não se separa, espacial e temporalmente, das demais práticas.

Diferente da lógica ocidental, na lógica nativa o saber é dividido a partir de graus de iniciação que o elevam, e não a partir de uma setorização de conhecimentos (BALANDIER, 1997, p. 156, *apud* MEDEIROS, 2012, p. 93). E, como aponta Kush, no pensamento indígena não existe separação entre razão e emoção, ciência e intuição, e o saber refere-se “[...] exclusivamente ao puro fato de viver” (2009, p. 320, *apud* MEDEIROS, 2012, p. 93, tradução nossa).

A decolonialidade ajuda-nos a compreender essas diferenças, reconhecendo-as como especificidades que devem ser respeitadas. Também nos leva a dialogar sobre as ausências, des-hierarquizando o conhecimento, os processos formativos e relacionais, repercutindo na nossa atuação, na busca de sermos mais do que objetos desse processo, repetindo metodologias eurocêntricas, conhecimentos não situados e optando por diálogos intepistemáticos. A superação da objetividade na ciência, apostando no equilíbrio entre objetividade e subjetividade, permite inserir a completude dos processos, de forma a situar no corpo e no espaço de quem faz a pesquisa e de quem dela se beneficia.

Dessa forma, compreender os processos históricos vividos pelo povo Kaingang no decorrer da colonização e conhecer suas formas de organização

que se mantiveram ou que se refizeram neste processo permitem que entendamos como podemos atuar para a continuidade desta cultura ou como daremos continuidade ao projeto assimilacionista, desconsiderando suas especificidades e sua capacidade de autogestão, tanto dos processos educativos, quanto de produção de conhecimento, entre outros.

5 DE EXÓTICO PARA COTIDIANO: ESPAÇOS DE SER, DE VIVER E DE APRENDER DOS KAINGANG

É interessante percebermos a ausência de integração nacional que até hoje permeia a vida destes “outros”, os Kaingang. Ainda que vivam e convivam em solo brasileiro, ao serem analisados quanto às suas culturas e formas de ser e de viver, continuam, para nós, e inclusive na literatura, sendo “os outros”. Mais interessante ainda é perceber que, ao se inserirem nos espaços formativos, como acadêmicos em nível superior, são quase iguais, quase porque a lógica formativa não muda, quase porque, de alguma forma, são tratados como diferentes. Ou seja, devem se adaptar ao modelo eurocêntrico, ao mesmo tempo que, por não serem iguais, são tratados como diferentes e vistos como seres inferiores.

Mas qual diferença permitiria que realmente fossem acolhidos nos espaços formativos, respeitando-os enquanto uma alteridade? Poderíamos começar localizando a epistemologia que sustenta sua produção de conhecimento, seus processos formativos e metodologias, suas cosmovisões, sua capacidade de integrar o que a ciência ocidental fragmentou. Nesse sentido, de forma a compreendermos e aprofundarmos um pouco mais sobre sua história e melhor nos localizarmos sobre como vivem e como pensam os processos formativos, buscaremos localizar três questões mais bem estruturadas na sequência: os espaços geográficos e históricos que os localizam; a conquista da escola e, conseqüentemente, a conquista de uma formação específica e diferenciada para atuarem em suas escolas. Isso porque, se a Constituição Federal, a LDB e todas as legislações subsequentes orientam para a constituição de uma escola que respeite suas línguas, culturas e processos próprios de aprendizado, demandará cursos superiores que formem para tal orientação, necessitando, para isso, uma epistemologia que permita esse novo paradigma educacional. A partir dessas três questões, nos propomos a pensar até que ponto a epistemologia que hoje hegemonicamente sustenta os processos formativos e de produção de conhecimento pode ser ressignificada

e remodelada, de maneira que esses outros passem de exóticos a participantes efetivos de um Brasil que ainda os estranha.

5.1 COLONIZAÇÃO, DESLOCAMENTOS E RESISTÊNCIAS: DO CAMPO ABERTO PARA OS ALDEAMENTOS

A presença de moradores nessas terras não desestimulou os invasores de seus planos colonizadores. As primeiras narrativas trazem as consígnias de desbravadores que, ao avistarem os nativos, logo se dispuseram a civilizá-los, catequizá-los, oferecendo a esses infieis uma religião e um rei a quem servir. De acordo com Lima (2014, p. 29),

Nos primeiros séculos do contato entre europeus e povos indígenas das Américas, geraram-se as representações que os situam entre aliados ou inimigos, o edênico e o demoníaco, somando-se as referências da Antiguidade às ideias produzidas pela observação direta dos conquistadores na experiência mesma de submetê-los e utilizá-los como mão de obra, além das informações obtidas a partir dos indígenas aliados nas tarefas das guerras de conquistas contra nativos inimigos.

Entre esses muitos nativos, encontramos um grupo em especial. Presentes nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, receberam dos colonizadores a denominação de Coroados, devido ao corte de cabelo característico, mas se autodenominavam Kaingang. Sabe-se que o etnônimo Kaingang foi aplicado, pela primeira vez, em 1882, por Telêmaco Borba, segundo a autodesignação dos indígenas que conheceu e dirigiu nos aldeamentos do Paraná (DORNELLES, 2011, p. 9). A denominação de Coroados estava relacionada ao corte de cabelo em forma de coroa. Aos Kaingang não agradou essa forma aportuguesada de denominação, muito menos outra, a de bugre, um termo ainda mais discriminatório e pejorativo (BIASI, 2009).

Conforme apresentado nas muitas bibliografias consultadas, o etnônimo Kaingang significa gente do mato, uma autoidentificação como parte constitutiva da natureza, sendo a mata tanto origem de sua força quanto de muitos perigos. O termo Kaingang – “kanhgág” pelos mais velhos – significa, no sentido literal da palavra, pessoa indígena, que faz parte de qualquer um dos povos indígenas ou gente do mato, comedor de pinhão (CLAUDINO, 2013). “Segundo Telêmaco a denominação de Kaingang é própria do grupo e o significado seria então Kaa – árvore, mato e ingang – morador do. O que significaria, então, ‘morador do mato’” (BRAGA, 2015, p. 18).

A relação com a terra marca fortemente a identidade Kaingang. Como pontua Freitas (2010, p. 95): “Nossa relação com a terra é uma construção recíproca de vida, interligada por uma espécie de cordão umbilical, como aquele que é enterrado assim que nascemos.” A prática de enterrar o umbigo traz, assim, a ligação com o território, palco de suas histórias. Afinal, “A terra que o Kaingang deseja é a sua terra, à qual ele está ligado desde o nascimento e a qual compreende seu destino após a morte” (FREITAS, 2010, p. 95). É esse vínculo que mantém laços de pertencimento e uma forte ligação com os lugares ocupados por seus antepassados e pelos Kaingang da atualidade. “Assim, pode-se dizer que os Kaingang pertencem à terra onde nascem e onde têm seus umbigos enterrados: essa terra é sua pátria por direito de nascimento” (FREITAS, 2010, p. 95). A terra é a mãe que provê seus filhos, e, por isso, deve ser bem cuidada:

Também crescemos em contato direto com a terra. À medida que aprendemos a trabalhar na terra, aprendemos também que dela podemos prover nosso sustento. Tudo que se planta colhe, pois a terra é o legado natural, e é dela que podemos retirar os produtos necessários para termos vida em abundância (FREITAS, 2010, p. 95).

Aqui encontramos uma diferenciação da forma como a terra é concebida, considerando que “[...] a função da terra não é produzir riquezas; a terra é um espaço de produção física e cultural” (FREITAS, 2010, p. 94). Outra diferença é a propriedade da terra, que para os Kaingang deve ser coletiva:

Tradicionalmente, para os kaingang, a terra é de ocupação coletiva. No que se refere ao acesso a terra, as relações de parentesco cumpriam um papel decisivo, organizando a forma do trabalho e da apropriação dos produtos dele originados. Os kaingang estavam e continuam divididos em grupos aliados de irmãos e cunhados, sob chefia de um determinado pãËi (liderança). A terra era ocupada por esse grupo e, quando houvesse conflito irreconciliável, os rebelados, liderados por outro chefe, procuravam um lugar mais afastado, dentro da área conhecida, para instalarem sua aldeia. Os grupos políticos kaingang estavam estabelecidos em determinadas áreas compreendidas por uma aldeia fixa, e por vários acampamentos, que as famílias extensas costumavam percorrer durante o ano. O cultivo da terra e a repartição dos recursos obtidos com o plantio, a caça, a pesca e a coleta, eram regrados pelas relações sociais derivadas do parentesco, de modo que não se conheciam nem o aproveitamento individual da terra, nem a apropriação individual de seus produtos (FREITAS, 2010, p. 95).

As relações com a terra, assim como as atividades produtivas, de organização coletiva e de compreensão de mundo tiveram que se adaptar com a

chegada dos colonizadores. Conforme relata Cipriano (2014, p. 37): “A presença dos índios kaingang na região norte do Rio Grande do Sul é de longa data, e que foram ‘encontrados’ com o processo de intensificação do contato com o branco nos séculos XVIII e XIX.” Historicamente, os Kaingang ocupavam um território que se estendia de São Paulo ao norte do estado gaúcho, passando pelo Oeste do Paraná, Santa Catarina, entre os rios Tietê (SP) e Ijuí (RS), território conquistado a partir de disputa com outros grupos indígenas, principalmente com os Botocudos. A partir da invasão colonial e da disputa pela posse das terras para os colonos imigrantes, houve fixação em pequenos territórios, ou seja, a implantação, pelo governo, da política de aldeamentos como forma de evitar confrontos e inseri-los como mão de obra barata e sazonal nas fazendas e para abertura de estradas. Dornelles (2011, p. 9) afirma:

Os aldeamentos assinalaram o envolvimento dos indígenas na abertura de estradas e a retaliação de suas terras para posterior colonização destas pelos europeus. Os aldeamentos também deveriam garantir a incorporação desse contingente na produção providencial através do projeto de catequização religiosa. A ação religiosa agia como moderadora entre índios e brancos, entretanto, ocasionava novos elementos de conflito ao impor valores religiosos, como o caso da monogamia.

Como forma de garantir a expansão das frentes colonizadoras, entre 1848 e 1850, foram implantados, pelo governo imperial, os aldeamentos de Guarita, Nonohay e Campo do Meio (BECKER, 1995, p. 18-20 *apud* DORNELLES, 2011). Braga (2015, p. 37-38) registra a participação do padre Parés nesse processo, tendo sido de fundamental sua participação:

Após conversações feitas Parés voltou para Guarita e de lá em 1849 empreheu-se na mata novamente para visitar a aldeia de Nonoai. E depois de Guarita e Nonoai, o Pe., realizou esforços para fundar uma terceira missão. O incansável missionário fundou Campo do Meio, situado no então Distrito de Vacaria. Eram três estações missionárias entre os indígenas no fim de 1849 (Lutterbeck, 1977). Por esta informação podemos concluir que não estava se fundando bem um aldeamento para os Kaingang, mas sim uma capela para igreja católica catequizar os indígenas.

Observa-se, assim, a velha aliança entre a cruz e a coroa, para a liberação dos territórios a serem conquistados. A necessidade de organização de mais de um aldeamento ocorreu, segundo Bringmann, também devido às desavenças entre estes grupos:

Os indígenas existentes na Guarita, mesmo que os de Nonoai e Campo do Meio, são de nação que chamam Bugres Coroados (Fonk indóni), propriamente selvagens e errantes. Os de Nonoai, já faz três anos, se apresentaram debaixo do comando de seu chefe Victorino Condá, que pediu seguridade e ofereceu que procuraria reunir a sua gente toda de sua nação nos campos ditos de Nonoai. [...] Os da Guarita (tribo do Fongue) que não quiseram se juntar aos de Nonoai, para não se sujeitarem por causa de certas desconfianças que deles tinham e que ainda dura, Tinha estado, em muitas ocasiões, nas vizinhanças da Guarita, sempre desconfiados e receosos, até que no fim do ano passado, se apresentaram na casa de Oliveira, dizendo que queriam aldear-se no lugar denominado Guarita, que dista cinco léguas da casa de Oliveira (BRINGMANN, 2010, p. 102-103, *apud* LAPPE, 2015, p. 58).

Na dissertação de mestrado desenvolvida por Aline Francisco (2006, p. 117), ela aponta que “[...] a reação dos grupos indígenas à conquista deste território pode ser idealmente resumida em três atitudes: a fuga, a resistência através de ataques e a aliança com os conquistadores através de atividade de exploração econômica”. Essa reação podia combinar ações ou divergir, de forma que alguns ataques aos colonos na década de 1850 teriam sido realizados, inclusive, por grupos aldeados.

As estratégias de resistência desse grupo aconteceram tanto por meio de ataques quanto por meio de alianças com fazendeiros e o poder público durante o violento processo de ocupação colonial, demonstrando as relações dos grupos Kaingang com a economia local e seu interesse nela, na tentativa de manter seu modo de vida (FRANCISCO, 2006, p. 18). Poucos estudos trazem o registro de parcerias entre grupos Kaingang e fazendeiros locais, mas encontramos este apontamento na dissertação de Francisco (2006) no que se refere ao trabalho na exploração da erva-mate. Conforme a autora,

As relações engendradas entre os Kaingang e os colonizadores na região do antigo município de Passo Fundo e adjacências, incluindo Vacaria, foram pautadas pelo interesse dos indígenas em sua sobrevivência e melhor aproveitamento das condições que os cercavam, e pelo interesse econômico dos fazendeiros sobre as terras indígenas e sobre a exploração de seu trabalho. Percebemos estas como uma forma de resistir aos ataques e à contínua ocupação de espaços considerados como seu território, ao tentar inserir-se na sociedade que então se constituía (FRANCISCO, 2006, p. 20).

Considerando a preexistência de rivalidades entre grupos de Kaingang, causadas por disputa de território, de poder ou relacionadas ao desrespeito a regras sociais Kaingang, ocorreu uma potencialização delas graças aos processos de ocupação de seus territórios. É o que esclarece Francisco (2006, p. 20):

Engendrados na exacerbação do processo de conquista, invariavelmente para os indígenas as alianças com o governo se traduziam pela intervenção direta no convencimento pacífico de grupos Kaingang e Xokleng, ou em sua perseguição, valendo-se de suas relações com os mesmos para manejar os acordos “pacíficos” ou defender vilas e perseguir “agressores”. Geralmente as alianças eram discutidas entre vários grupos Kaingang com chefes diferentes, o que, entretanto, não impedia que houvesse acordos entre um só grupo e o governo, de forma simultânea ou não. Sendo os acordos baseados em relações interpessoais e na especificidade de circunstâncias, muitas vezes, os Kaingang realizaram tal papel simultaneamente, ou seja, tanto atacando povoados ocidentais e “permitindo” o afastamento de outros Kaingang, quanto perseguindo indígenas na defesa dos colonos. Os casos clássicos dos caciques Vitorino Condá e Doble exemplificam bem isto. Apesar de não haverem sido os únicos chefes a se tornarem “colaboracionistas” na pacificação e perseguição a grupos Kaingang ou Xokleng, estes dois casos refletem situações limite: tanto para Condá quanto para Doble, intervir nas ações dos índios e no seu aldeamento bem como na montagem da estrutura de ocupação, tornou-se um meio de sobrevivência e certo poder de barganha com o governo: o acordo “colaboracionista” previa a sua proteção e prestígio.

As lutas internas e as estratégias de sobrevivência de diferentes grupos explica, de certa forma, a presença dos bugreiros na Companhia de Pedestres, composta por “[...] destacamentos armados, organizados para percorrer as matas, atrás de indígenas, com a intenção de retê-los nos aldeamentos e para fazer com que eles se aplicassem nas plantações de roças” (LAPPE, 2015, p. 59). Registros de 1855 apontam que o cacique Fongue e outros líderes menores passaram a atuar na Companhia de Pedestres, perseguindo principalmente índios de outras parcialidades que eram inimigas (LAROQUE, 2009). Dessa forma, dissidências já existentes entre grupos kaingang contribuíram para o domínio e extermínio dessa população pelos colonizadores, sendo que os próprios índios acabaram sendo vistos como colaboracionistas do projeto colonizador. Segundo Prezia, é a partir da Companhia de Pedestres que ocorre a transformação dos chefes indígenas em capitães, majores, tenentes e coronéis, títulos presentes até hoje nas terras indígenas Kaingang (1994). De acordo com Biasi (2009, p. 60), nesse processo de captura e aldeamento ocorreram “[...] caçadas e chacinas com os indígenas que resistiam aos aldeamentos, provocando separação e enfraquecimento das coletividades Kaingang em decorrência de que algumas parcialidades nativas estabeleceram alianças com estas, enquanto outras discordavam de tais atitudes”.

Na análise de Bringmann (2010), a permanência dos Kaingang nos aldeamentos ocorreu, principalmente, por razões relacionadas à sua sobrevivência, para obter proteção e alimento. Aqueles que resistiram aos aldeamentos

o fizeram por perceber que seu território estava sendo tomado, e nesses espaços de “confinamento” estariam sob domínio dos invasores (LAPPE, 2015). Acuados, no decorrer do processo colonizador, sofreram perdas irreparáveis:

O processo de aldeamento em áreas de reservas fragmentadas e isoladas significou para o povo Kaingang a perda de imensos territórios que garantiam seus processos físicos e culturais, tradições, cosmologias, definição de espaços e tempos (AMARAL, 2010, p. 258).

As contradições se estendem às ações governamentais, conforme Cardoso (2014, p. 18): “Em 1910 Marechal Cândido Rondon criou o SPI, Serviço de Proteção ao Índio, mas não foi uma proteção, porque os índios continuaram morrendo.” Sob a gestão do governo, os indígenas aldeados eram submetidos a trabalho escravo, denominado panelão, como afirma Cardoso (2014, p. 19):

No período de 1935 foi criado um regime de trabalho que ficou conhecido como panelão, onde a maioria dos índios das terras indígenas comia todos juntos, nos mesmos panelões, alimentos às vezes nem tão bem preparados. O trabalho revertia em lucro para os chefes do SPI e coronéis indígenas. Esses eram quem destinavam às produções os demais trabalhadores das comunidades indígenas que não eram informados dos destinos das produções.

Tornar as aldeias grandes fazendas produtivas foi o objetivo do SPI, e essa produtividade foi conseguida às custas da perda das matas, da liberdade, do direito de viver conforme sua cultura e do convívio de sua família. Aqueles que ousassem fugir da lavoura ou mesmo reclamassem da comida eram capturados e castigados, colocados na cadeia ou amarrados. Esse órgão governamental atendia aos interesses dos grupos políticos locais, conforme esclarece Braga (2015, p. 12):

O SPI (órgão federal criado em 1910 para demarcar terras e proteger os índios) passa nesta nova conjuntura a comprometer-se com fazendeiros, colonos, colonizadores e demais interessados em explorar as terras indígenas. Inclusive os próprios agentes do órgão passam a introduzir e estimular a entrada de colonos para morar dentro das terras indígenas. O que isso pode significar na vida destes indígenas? Percebe-se que o objetivo é fazer com que os Kaingang produzam como os pequenos produtores, como os colonos que viviam no seu entorno e agora, também, passaram a viver dentro das terras indígenas. Além das transformações ocorridas com a agricultura, outra situação que surgiu foi à crescente ocorrência, cada vez mais freqüente, de casamentos entre indígenas e não indígenas. O projeto nada mais é do que fazer com que os indígenas fossem se tornando “civilizados”, objetivo presente ao estado brasileiro desde os tempos de sua formação.

Devido às denúncias referentes a esse sistema, o SPI foi extinto em 1964 e substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que, a título de efetividade, apenas promoveu a troca do nome, sem alterar as estruturas de controle e de exploração dos aldeamentos. Como destaca Krenak, fazendo uma análise desse período histórico até os dias de hoje,

As relações do Estado brasileiro com os povos indígenas são profundamente influenciadas por uma histórica relação de genocídio, de extermínio, e uma expectativa hipócrita de que os que sobrevivessem seriam mantidos em reservas cercadas por agronegócio, reservas sempre prestes a serem invadidas por garimpeiros, por fazendeiros, e descritas até por alguns presidentes da FUNAI como ‘não produtivas’, como contrárias aos interesses da sociedade brasileira. É uma relação de desigualdade, de segregação que penaliza os povos indígenas de uma maneira tão disfarçada que parece um benefício (*apud* MILANEZ *et al.*, 2019, p. 1271).

Ao naturalizarmos as reservas indígenas, não percebemos que os aldeamentos segregam sua população do restante da sociedade. Disfarça-se a segregação, como se fosse proteção. Isso porque, “No Brasil, nós naturalizamos a ideia imposta pelo colonialismo de ter uma parte do nosso povo que nasceu para viver segregado” (*apud* MILANEZ, *et al.*, 2019, p. 2171). Conforme destaca Cardoso (2014, p. 19), o SPI “[...] permitiu a continuidade do trabalho de muitos grupos missionários juntos aos povos indígenas. A ideia dessas instituições era civilizar o índio, mas os indígenas são civilizados na sua organização social e nos conhecimentos e saberes do seu povo.” Dessa forma, concomitante à política oficial de redução das terras indígenas, que comprometeu a sobrevivência física e cultural desses povos, foram promovidas estratégias de depreciação de suas identidades socioculturais. Seja pela obrigatoriedade da utilização da língua portuguesa, seja pela estigmatização que sofreram ou pela miséria e exploração ao qual foram expostos, forjou-se um *status* de inferiorização, de vergonha e de apagamento de seus traços identitários. Amaral (2010, p. 258) esclarece:

Deixar de ser identificado como bugre pelos regionais passa a ser o sonho de muitos indígenas que buscam, por meios possíveis, demonstrar sua “integração” e sua condição de civilizado: pela língua portuguesa, pela conversão a igrejas e seitas trazidas pelos “brancos”, pela aquisição de bens materiais.

Ocorreram alterações como um todo, que modificaram as condições de autonomia e equilíbrio deste povo, começando pela desvalorização dos seus sábios, como afirma Emiliano (2020, p. 72):

Na cultura indígena efetivamente os idosos exercem uma função importante tanto na preservação da cultura quanto no exercício da liderança e aconselhamento. No passado tínhamos a liderança espiritual do kujà, mas que passou a ser cacique desde a era do SPI – Serviços de Proteção aos Indígenas, a partir de então se criou a hierarquia militar com a tentativa de dominar um povo que de certa forma se tornava rebelde frente à força expansionista, como os ideais do governo.

A ausência dos Kuiãs provocou um desequilíbrio nas estruturas de poder, nas quais, “No passado, o kujà gerenciava isto da melhor forma possível, porque ele não deixava direcionar isso para o lado externo, fora das comunidades e sim para o lado interno das comunidades com leis e normas estabelecidas para o cotidiano diário do povo” (EMILIANO, 2020, p. 58). Em entrevista realizada por Rosa (2011, p. 21), a Kaingang Feliciano destaca que muito do que está registrado sobre seu povo precisa ser revisto, sendo que antes da colonização, as relações de poder eram diferentes:

A verdadeira liderança kaingang era o kujà (xama] e apenas ele. Não havia cacique, vice-cacique e os outros tipos: capitão, polícia. Não havia uma divisão política de verdade. Todos participavam, homens e mulheres. O que havia era os conselheiros, homens e mulheres, que eram criados como especialistas para ajudar as pessoas. Os conselheiros atuavam nas questões políticas, nas brigas, na hora de casar. Tinha as parteiras, os bons caçadores e pói, que dizem serem os caciques, mas na tradução certa eles eram grandes chefes de suas famílias. Por isso é que tem essas brigas, na verdade é tudo briga por poder. Antes era cada pói com seu grupo a circular por aí. Hoje estamos todos em aldeias em Terras Indígenas e é impossível que não haja conflito entre grupos políticos. Sempre foi assim. Por isso que nós não vivemos em aldeias, preferimos ter nossa própria ‘mini aldeia’, só com os da gente. Os kujà é que iam à frente do grupo. Não cuidam só de doenças, mas da vida como um todo. Eles eram os grandes chefes. Hoje eles ficaram só conhecidos por cuidar e tratar das doenças.

A ausência dos Kuiãs também trouxe perturbações de ordem social, considerando a importância desses especialistas em saúde, na manutenção da tradição e do código moral que orienta os indivíduos em suas aldeias.

Há que se perguntar se o desempoderamento dos kuiãs e a incriminação ou discriminação e satanização deles por algumas igrejas não esteja agindo como uma forma de controle e desaculturação nas aldeias, provocando um permanente desequilíbrio nas relações de poder dentro delas, considerando que o Kuiã estabelecia parâmetros éticos que orientavam a atuação dos caciques. Emiliano (2020, p. 59) entende que:

Antes usaram a dominação quando criaram a hierarquia militar das lideranças da força do uso do ferro e fogo, não conseguindo ter êxito porque havia uma troca de liderança a cada vez que a comunidade julgava que aquele indivíduo não era suficientemente preparado para representar. Então começaram a dominar de uma outra forma, começaram a usar a fé, e continua o mesmo princípio de divisão.

Ainda sobre essa questão, temos o depoimento de Ruivaldo Nenzinho Gavião-Akrantikateje:

Como um pajé que trouxe a nossa vivência, que compartilhou de toda as curas – principalmente espirituais –, que nos elevou a chegar a essa sociedade também, como ele pode ser descartado dessa forma, por um pastor que diz que ele é uma pessoa do mal? Se fosse do mal, nós não estaríamos aqui, ele tinha matado todo o mundo. Na verdade é um paradoxo entre a religião e a nossa cultura, mas a religião está matando a nossa cultura através da pregação, da impregnação, a coerção (*apud* MILANEZ *et al.*, 2019, p. 2175).

Perceber a permanência da estratégia religiosa como uma forma de negação da cultura dos povos originários muitas vezes passa despercebido. Da mesma forma, Eloy Terena, advogado e militante da causa indígena, relata ter percebido recentemente o “[...] racismo a partir do viés religioso, a própria negação de condição humana, a negação da cultura, o apagamento das práticas culturais e do modo de ver e entender o outro pelos povos indígenas” (*apud* MILANEZ *et al.*, 2019, p. 2175).

Temos, então, os reflexos do processo colonizador desestruturando a organização interna e autônoma das Terras Indígenas. Essas duas forças, a imposição de religiosidades externas a esse povo e as estruturas militares impostas desde os tempos do SPI, ao serem adotadas em suas aldeias, alteraram suas formas originárias de auto-organização e desestabilizaram o equilíbrio na organização política. Assim, de acordo com Emiliano (2020, p. 59),

Hoje temos evangélicos, luteranos, adventistas e católicos dentro das comunidades indígenas, e estão intervindo diretamente nas trocas de caciques. Temos pastores enriquecendo dentro das comunidades, são donos de mercados que sobrevivem dos salários dos aposentados. Existe um domínio desses pastores, são arrendatários de terras. Temos templos estabelecidos ali dentro que pregam que o que é tradicional e cultural do povo é feio, isso tem que ser banido (ecologia social).

Emiliano retrata a continuidade do processo colonizador por intermédio da autoridade religiosa, ao se apropriar dos recursos financeiros, negar as

crenças tradicionais desta população e impor crenças que pertencem a outros povos. Acrescenta que:

O kaingang não acredita no céu nem no inferno, nós acreditamos culturalmente na reencarnação do ser. Então as igrejas e seitas entram com questões de ideologia de conquista através da fé, que existe o céu e o inferno e tem que fazer o bem aqui na terra, simplesmente para ir ao céu. Também se não fizer o bem na terra vai ao inferno, e as pessoas caem nisso acabam sendo alienadas e se transformam em robôs. Além de ter todo um princípio de usurpação de direitos constitucionais através da política nós temos a perda da nossa maior riqueza que se tem que é a nossa religiosidade, as nossas crenças, constituídas sobre uma promessa de salvação que se sabe que não existe. Estão criando um caos dentro das comunidades, principalmente com a nossa juventude, tudo isso cria uma grande confusão. Os indígenas não estão sabendo lidar com essa confusão. Muitos se perdem no álcool, nas drogas e, em alguns casos, até suicídios (EMILIANO, 2020, p. 59).

Percebemos que as Terras Indígenas (TIs) continuam sendo expropriadas e o povo Kaingang precisa sobreviver com a imposição de estruturas claramente relacionadas com a Colonialidade do Ser, Saber e Poder e da Natureza. Suas identidades já não são orientadas pelos princípios que fundamentavam a cosmologia anterior à colonização. O cacique decide sozinho e o kuiã, quando existe, já perdeu sua função de ser o guia espiritual, pois as igrejas ocupam essa função. Já seu conhecimento no suporte à saúde tem sido substituído pelo serviço oficial de saúde. A dominação e o controle imposto pelo SPI, no entender de Emiliano, trouxeram muitos prejuízos pela violência produzida no interior das TIs, amplificando as diferenças que já existiam e inserindo princípios que lhes eram estranhos, como a hierarquia e a dominação:

Para exemplificar, o panelão só existiu porque o governo usou da força militar, deu uma patente aos indígenas e estes se tornaram senhores de seu povo, colocaram armas, chicote, cassete e cordas, e então se criou uma “polícia”. Uma força policial para o domínio desses indígenas mais rebeldes. Então eram pegos aqueles que eram considerados mais líderes da comunidade que tinham voz mais forte, colocavam um poder de força brutal para eles e lhes davam um poder superior aos demais, para mandar nos demais e assim se criou uma política diferente. Já nos tempos atuais a política partidária é aquela que tem interesse de lucros, e existe uma força de trabalho dentro das comunidades indígenas, e a questão capitalista vem evidenciada sobre isso. E essa força política se sustenta no uso das terras para o plantio da soja (EMILIANO, 2020, p. 57).

Temos, então, muitos elementos para perceber que as Terras Indígenas, que deveriam ser protegidas, são espaços de disputa. Sua cosmologia perdeu

quem a mantinha viva e pouco se mantém nas estruturas de controle religioso e de poder oficial. O conhecimento Kaingang está preservado nas memórias dos kofás, mas eles não são devidamente valorizados. É sobre esses elementos que precisamos refletir, pois afetam como um todo a autodeterminação desse povo que, estando em interação com a sociedade envolvente, encontra nas estruturas organizativas princípios que impedem a preservação de sua tradição ancestral. Buba (2019) resume em poucas palavras a realidade presente na TI Xapecó, e que está representada em outras tantas terras indígenas que foram criadas e devastadas no processo colonizador, alterando o cotidiano, a cultura e a condição de sobrevivência desta população:

As medidas governamentais desastrosas implantadas pelos SPI e durante o início da FUNAI trouxeram inúmeros reveses para os habitantes da Terra Indígena Xapecó. O desmatamento de uma vasta parte da área indígena, o arrendamento, a inserção dos agrotóxicos, como também o estabelecimento de zonas rurais em torno da área indígena, impossibilitaram a subsistência dessa população por meio da área delimitada. Atualmente grande parte dos Kaingang trabalha fora da Terra Indígena Xapecó, geralmente em empregos com menor remuneração nas cidades próximas, principalmente nos frigoríficos. Outra atividade recorrente é a venda de artesanato, esta sendo praticada em vários municípios do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina (BUBA, 2019, p. 5).

Conforme Braga (2015), no estado do Rio Grande do Sul, as terras que lhes foram destinadas passam a ser disputadas para o processo de colonização. No ano de 1949, ocorre uma diminuição da reserva de Nonoai e, em 1962, Serrinha e Ventara são loteadas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, no governo de Leonel Brizola.

Diante desta situação, vendo os colonos se apropriar cada vez mais de suas terras, os próprios Kaingang de Nonoai, em 1978, passaram a iniciar um movimento de retirada dos colonos de aldeias. O movimento tomou impulso, pois estava amparado pela lei 6001/73 do estatuto do índio. Por exemplo, no Ligeiro as últimas famílias não índias somente saíram de lá em 1983 (BRAGA, 2015, p. 20-21).

Conforme relata Josiléia Schild, indígena Kaingang, sobre o processo de perda de seus territórios por ações do governo, na lógica do projeto colonizador:

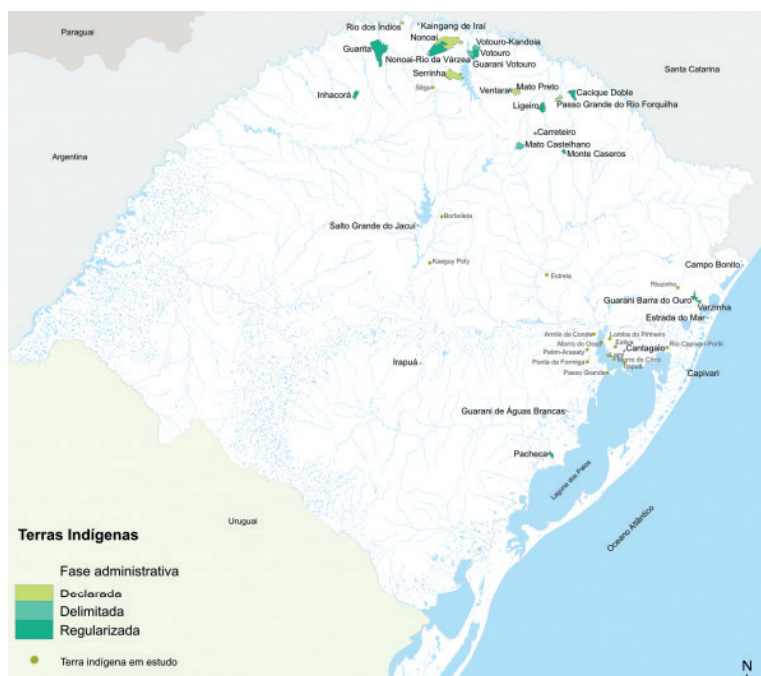
A nossa Terra Indígena foi gradativamente invadida e ocupada pelos colonizadores que chegavam à nossa região durante um longo período de tempo, mas nos anos de 1960 foi totalmente loteada e vendida para imigrantes. Nesse período, meus parentes foram carregados e forçados a viver em outras áreas, como as aldeias de Nonoai, Guarita, Ligeiro e Carreteiro (2016, p. 78).

Considerando que a terra é um dos elementos com maior força na materialidade da vida e na manutenção de sua cultura, o processo de retomada de seus territórios ancestrais movimenta profundamente a singularidade dessa população, em que, a partir da dimensão simbólica, segundo Braga (2015, p. 16), “[...] o processo de reconquista de uma terra indígena desafia e estimula a população nativa, em vista do reconhecimento dos direitos ancestrais, consagrados na Constituição Federal, em seus artigos 231 e 232”. Para o autor,

As populações originárias passam a compreender que a devolução da sua terra não é um favor, mas um direito e para que haja esse reconhecimento precisa estar organizado. Por isso, a re-conquista de territórios tradicionais está ajudando os Kaingang a reafirmar sua identidade como população, como grupo social, aumentando sua auto-estima e o sentimento de dignidade (BRAGA, 2015, p. 17).

O espírito de luta e a esperança que a reconquista da terra produz atinge todas as esferas de seu cotidiano, produzindo a revitalização de sua cultura.

Figura 6 – Mapa da localização das Terras Indígenas declaradas, delimitadas e regularizadas



Fonte: Atlas Socioeconômico (2017).

Neste mapa, localizamos alguns dos territórios em fases diferentes de processo de demarcação. Conforme Amantino (2020): Kandóia e *Fág Ty Ka* (Mato Castelhana) estão identificadas, mas sendo questionadas; há ainda Pontão, que teve sua reivindicação temporariamente cessada pelos próprios Kaingang; há terras que estão sendo retomadas recentemente, como a TI *Re Kuju* (Campo do Meio), ainda sem previsão de estudos para identificação. O acampamento de Forquilha, no município de Sananduva, está sendo questionado na Justiça e o do Aeroporto, no município de Passo Fundo, que está em um processo diferente. Há ainda os acampamentos de Carazinho e de Lajeado do Bugre, que se encontram em fase de identificação para futuro reconhecimento. E, por fim, os acampamentos localizados na região da grande Porto Alegre, que estão em processos diferentes de reconhecimento territorial: Borboleta; Morro do Osso; Santa Maria; Farroupilha; São Leopoldo; Lajeado; Lomba do Pinheiro; Morro Santana. Analisando o mapa, podemos localizar os territórios de Nonoai e Guarita, os quais, inicialmente, foram destinados aos aldeamentos, e o movimento de retorno aos demais territórios, no sentido inverso da colonização (do interior para o litoral). O processo de retomada das terras, ao mesmo tempo em que é orientado pelos caminhos ancestralmente trilhados pelo seu povo, permite a dinamicidade dessa cultura. A prática de transitar por diferentes territórios sempre fez parte do cotidiano dessa população, mas a retomada tem outro sentido:

Há de se entender que a retomada de um território, significa dizer que é quando um povo, uma etnia, busca reconquistar, reaver aquilo que lhe é de direito: um território que outrora foi de seus antepassados. Esse território foi invadido, colonizado e esse povo sofreu com a expropriação da sua terra e da sua cultura ao longo do tempo. Com essa invasão, no caso, pelos fóg (não indígenas) ao território Kaingang - território onde os ancestrais enterraram os seus umbigos e onde os espíritos desses antepassados se conectam chamando os seus parentes de volta para ocupar esse lugar novamente (AMANTINO, 2020, p. 11).

O processo de retomada das terras envolve a luta pela terra e, nesse processo, fortalece a cultura na relação com seus kofá e com a necessidade de autonomia perante o destino do coletivo, que precisa se unir apesar das divergências internas e externas. Trata-se de um processo de resistência histórico, que se refaz a partir de cada nova investida.

Em toda luta Kaingang pela terra, verifica-se que os indígenas estão cada vez mais organizados para que seus aspectos culturais fundamentais se façam, apesar de tudo, presentes em suas relações sociais e políticas internas, assim como, em suas relações inter-étnicas (BRAGA, 2015, p. 22).

Percebemos, então, que as alterações vivenciadas pelos Kaingang nesse processo de resistência à ocupação de suas terras e das retomadas que os colocam em constante enfrentamento acionam novas ferramentas de resistência e fortalecimento frente ao sistema colonial. A partir do contato com o colonizador, do olhar dele para a sua cultura e da consequente desvalorização de suas características originárias, os Kaingang enfrentam processos contraditórios, reconstruindo e refazendo-se, enquanto procuram manter as características culturais que têm marcado sua diferença identitária. Assim, para sobreviver, tiveram que se reinventar.

5.2 COSMOLOGIA KAINGANG: OPOSTOS E COMPLEMENTARES

A tradição dos Kaingang¹ afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje lá e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kayrú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kayrú e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções (MITO DA ORIGEM).

Para nós, ocidentalizados, o texto que abre esta seção nos remete a uma história. Mas trata-se do Mito de Origem, desconhecido por muitos Kaingang, que retrata sua origem, suas características, suas diferenças. Retrata, acima de tudo, que a terra é a mãe e a ela devemos a vida, conforme apresenta Biazi (2019, p. 7):

Para nós a terra não é só um espaço de produção, é muito mais que isso, é o nosso espaço onde nós mantemos uma relação com os seres visíveis e invisíveis que faz parte da nossa cosmovisão, o modo que percebemos e vemos o que está ao nosso redor. O modo como mantemos a relação com a terra e tudo o que nela existe, seja, a mata, os animais, as plantas, as árvores e outros seres não-humanos que são invisíveis que

1 Mito de Origem. Disponível em: <https://comin.org.br/static/arquivos-publicacao/MITOS%20KAINGANG.pdf>, p. 1. Acesso em: 10 jul. 2019.

chamamos de Vēnhkurpĩ² e os especialistas mantêm ainda mais forte esta relação com estes seres na mata, e o espaço, o território contribui para que isso aconteça.

A cosmologia desses povos é marcada pela integração com a natureza, que está presente a partir da memória de seus antepassados, conforme destacado por Biazi (2019, p. 7): “Esta ligação e forma que percebemos o mundo ao nosso redor, vem desde a história de origem do povo Kaingang, que ao nascer mantemos esta relação espiritual com o território tradicional, ou seja, este contato com a *Ga* (terra).” Uma versão sobre o mito de origem, relacionando-o com as margas exogâmicas, também é apresentada por Biazi (2019, p. 7):

Segundo os relatos orais dos nossos Kófas Kaingang, nós surgimos de um buraco da terra, no alto de uma montanha. Ao surgir, nós Kaingang já estávamos divididos em metades exogâmicas, contam que era dois grupos de pessoas; o primeiro grupo surge ao nascer do sol durante o dia que são chamados de Kamē, ao saírem da terra avistaram os raios do sol, por isso sua marca é composta pelo símbolo de dois riscos compridos. O segundo grupo surge ao pôr do sol, quando a lua vai surgindo à noite que são chamados de Kanhrú, ao saírem da terra este grupo avistou a saída do sol e a chegada da lua à noite, por isso sua marca é composta pelo símbolo de bolinhas circulares.

A proximidade desse povo com a natureza marca sua identidade, como já aponta o significado de seu nome, Kaingang, gente do mato, ou comedor de pinhão. Guisso, indígena Kaingang professora da escola da TI Xapécó, afirma: “A relação do meu povo com a natureza é muito forte. O próprio nome ‘Kaingang’ surge de nossa vida na floresta e significa ‘donos da mata’, ou ‘gente da floresta’” (*apud* GUISSO; BERNARDI, 2017, p. 159).

Diferente dos *fjög* (não indígena), os Kaingang dependem das matas para sua sobrevivência, retirando desse espaço o alimento e as plantas medicinais. Nesse sentido, para Emiliano, Martin e Pereira (2018, p. 216), “Os índios vivem para manter a biodiversidade, e os Kaingang, como povos da floresta, não querem abandonar sua forma tradicional de sustentabilidade, utilizando essas fontes para subsistência e não com objetivo de ganância”. Assim como lutam para preservar sua identidade, precisam lutar para que a natureza continue a gerar vida, pois entendem que tudo está interligado. “Para os Kaingang, o rio é sagrado: nele, os kuiã falam com o espírito das águas para que conduzam certas

2 Conforme Biazi (2019, p. 7), “Para nós Kaingang isso significa espíritos”.

doenças para longe das aldeias. É também fonte de alimentos, tais como peixes” (EMILIANO; MARTIN; PEREIRA, 2018, p. 216).

Os pinheirais que demarcavam seu território quase desapareceram, assim como parte de seus costumes. Preservaram o que foi possível. Por isso, conhecer sua cultura, seus costumes e as estratégias que garantiram sua sobrevivência são formas de contribuirmos para que não sigam sozinhos. As contribuições são muitas, mas o desconhecimento impede que possamos reconhecer essa sabedoria ancestral, da qual muito já se perdeu. A partir do ingresso no ensino formal, principalmente no ensino superior, é possível que o que foi escrito sobre este povo possa ser refletido, muitas vezes, ressignificado. Respalhada nos estudos antropológicos de Veiga, Invernizi (2017, p. 13) apresenta alguns elementos fundantes na organização familiar da sociedade Kaingang:

A sociedade Kaingang é caracterizada pelo dualismo, pois existem os pares que se opõem e se complementam. Existem em suas normas de organização social, uma busca de simetria nas relações interpessoais e intergrupais, que aparentemente visam compensar as diferenças de status pessoal provenientes de uma hierarquia entre as seções.

Esse dualismo opera, assim, de forma que uma metade se distingue e se soma com a outra, produzindo a totalidade. Conforme dispõe o Mito de Origem no início deste texto, a cada um coube as características que faltavam aos outros. Essa assimetria/diferença provoca a busca do outro para se completar. Silva (2002, p. 90) registra que:

[...] as patrimetades Kaingang representam apenas um aspecto – o sociológico – de toda uma concepção dual do universo. Todos os seres, objetos e fenômenos naturais são divididos em duas categorias cosmológicas, uma ligada ao gêmeo ancestral Kamé³, e a outra vinculada ao gêmeo ancestral Kairu. Principalmente, as metades são percebidas pelos Kaingang como cosmológicas, estando igualmente ligadas aos gêmeos civilizadores, os quais emprestam seus nomes a elas.

Compreendemos com mais propriedade como o sistema de metades se apresenta e determina as estruturas tanto na organização social e política quanto nas relações interpessoais a partir do relato dos próprios Kaingang. Manduca (2017, p. 13) destaca que, através das histórias contadas pelos mais velhos ao redor da fogueira, mantêm-se muitas tradições vivas, através das “[...]”

3 Kamé/rá téi (/) e kairu/rá ror (O) – são as metades clânicas que dividem o povo kaingang em dois grandes grupos. Os termos Kamé e Kairu são grafados de formas diversas (kanhru, kairukré, etc). Para os casos de citação, manteremos a grafia original. Ao longo do texto, utilizaremos as grafias Kamé e Kairu..

lendas dos guerreiros, lendas de coisas sobrenaturais, de espíritos, histórias sobre o sol, a lua, a mata, os rios e os animais.” Destaca também que “Tudo isso está ligado à vida e ao cotidiano na aldeia. O povo Kaingang é dividido em duas marcas tribais que os identificam. [...] Kamé representava o dia, enquanto que Kairú, a noite.” De acordo com a tradição de seu povo, “[...] o casamento não poderia ocorrer entre parentes da mesma marca (Kamé com Kamé e Kairú com Kairú), porque eles eram irmãos. Eles tinham que casar com parentes da outra marca (Kamé com Kairú)” (MANDUCA, 2017, p. 13). E, conforme aponta Invernizzi (2017, p. 95), “A união das metades clônicas opostas Kamé (pintura comprida, *râ téi*) e Kanhru (pintura redonda *rã rôr*) representa um grande momento para a cosmologia deste povo, pois neste momento o equilíbrio entre forças opostas ocorre”.

Ainda sobre as características das metades que as diferenciam, Guisso e Bernardi (2017, p. 147) acrescentam: “Cada metade tem sua pintura. Os Kamé têm a marca comprida e de cor preta — chamamos de *rã téj* ou *rá joj*; já os Kanhru têm a marca redonda e de cor vermelha — chamamos de *rã rôr* ou *rá kutu*; e ainda, alguns Kamé têm dois riscos, os *rá táktéi*”.

Os mitos e as histórias contadas à beira da fogueira, ao mesmo tempo em que socializam o grupo familiar e suas visitas, transmitem aos mais novos os códigos de conduta e orientam suas ações no coletivo. Dessa forma, pela metodologia da oralidade, conforme Manduca (2017, p. 13), “As crenças, contadas pelos mais velhos, também são aprendizados para todos. Elas relatam a história das aldeias, como os indígenas devem se cuidar, como é importante o trabalho na comunidade”.

Apesar de se dividirem em duas metades, elas não se opõem, pelo contrário, são complementares. Constituem, assim, o sistema dualista Kaingang, em que, apesar de se distinguirem entre si, necessitam um do outro para produzirem a totalidade, numa relação de interdependência. Conforme esclarece Belfort (2011, p. 83), da diversidade colhe-se a totalidade, pois “[...] as relações estabelecidas entre ‘eu e o outro’, ‘homem e mulher’, por exemplo, vão permear toda sociedade Kaingáng, na concepção de que os opostos não podem se excluir, muito pelo contrário, só existem porque o oposto existe”. Essa relação de complementaridade dos opostos marca a cosmologia Kaingang, sendo apresentada e corporificada no mito de origem, relato que traduz, através dos anciãos Kaingang (*Kofã*)⁴, a origem de seu povo, conforme as memórias de Schild (2016, p. 79):

4 Os *kofã* são considerados as bibliotecas vivas dos Kaingang.

Também ouvi dos Kófa, com quem vivi e convivo na aldeia, a história dos gêmeos que saíram da montanha e que deram origem ao nosso povo. Cada um saiu por um lado: Kanhru saiu primeiro e o lado por onde ele desceu até a planície não era acidentado; já Kamé saiu pelo lado acidentado e pedregoso. Os lugares por onde saíram influenciou suas características físicas. Todas as coisas, animais, objetos e plantas, pertencem a um ou a outro. Os kamé são simbolizados pelas marcas riscadas e compridas, e os kanhru, pelas marcas circulares e fechadas. Então, tudo no universo, de acordo com a concepção kaingang, pertence a uma dessas metades.

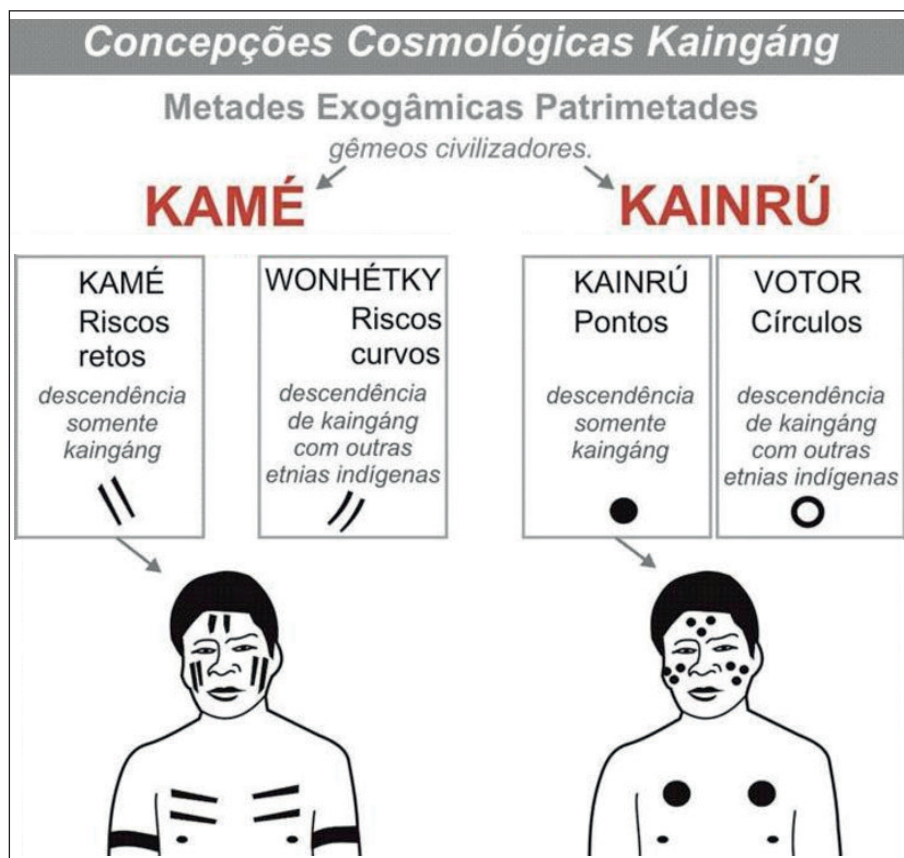
Tais características, que determinam tanto o aspecto físico quanto o psicológico, passam despercebidas por quem desconhece este sistema, mas são visíveis para quem o integra, como aponta Jagtyg, indígena Kaingang entrevistada por Rosa (2008, p. 26-27):

Tem alguns jeitos de saber se um Kaingang que a gente não conhece é Kamé ou Kairú. Um é olhar pro jeito que ele tem o corpo. Pelas unhas, se é mais redonda é Kairú, se for mais fininha e comprida é Kamé, daí. Se o corpo for longo é Kamé. Se a pessoa diz o nome também, viu. Aí se sabe. Porque o nome dela deve dizer se ele é Kamé ou Kairú, aí também se sabe quem é o pai.

Para o Kaingang, tudo na natureza segue tal referencial cosmológico que influenciará na forma de conceber o mundo e suas relações: “Enquanto o sol é Kamé, a lua é Kanhru; enquanto o pinheiro é Kamé, o cedro é Kanhru; enquanto a pintura Kamé é aberta com traçado longo, a pintura Kanhru é fechada com traçado redondo, etc.” (BELFORT, 2011, p. 83). Nesse sentido, descreve Schild (2016, p. 84):

Kanhru tem o corpo delicado, pés e mãos pequenos, é astuto, ligeiro e inteligente. Mas não é persistente. Sua marca é circular, e todas as coisas do mundo com esse formato foram feitas por ele. Kamé, por sua vez, tem o corpo grosso, pés e mãos grandes, é lento, mas muito persistente. Desta metade descendem os guerreiros. Sua marca é riscada, comprida, e seu formato é aberto.

Figura 7 – Kamé, Kairu e suas marcas



Fonte: Cavalcante (2014, p. 111).

Aqueles pertencentes à metade kamé são de personalidade emotiva, enquanto que os Kairu possuem personalidade mais racional (SCHILD, 2016). Segundo a concepção Kaingang, Kamé e Kairu, isto é, o dia e a noite, precisam se encontrar para juntos também estabelecerem o equilíbrio social. Todas as características são, na percepção desse povo, influenciadas pelas marcas em sua distinção, conforme explica Silva (2002, p. 192):

Deste modo, manifestados desde uma matriz mitológica Kaingang que cria um campo semântico de oposições a partir da vinculação a um ou outro herói mítico, pares contrastantes marcam este dualismo, cuja abrangência engloba todo o cosmo, incluindo, entre outros, os elementos classificatórios no âmbito da natureza e de sua exploração, as relações entre os homens, a organização social e ritual do espaço, a cultura

material, as representações sobre as características físicas, emocionais e psicológicas, as diferenciações de papéis sociais e os padrões gráficos representados em vários suportes. Estes pares opostos caracterizam-se por uma bipolarização contrastante, opositora e complementar, modo como se apresenta o sistema de representações visuais Kaingang.

O pertencimento a uma metade clânica também pode ser ratificado na escolha do nome, que poderá agregar outros determinantes. Claudino (2013, p. 40) registra que, “Ao contrário da descendência, que não pode ser alterada, os nomes podem ser manipulados, a fim de proteger a criança de doenças e outras adversidades”. Claudino refere-se à patrilinearidade, em que todos os filhos assumem a metade do pai. Assim como no Ritual do Kiki, no ritual da pesca coletiva ela só é possível de acontecer se tiver as duas metades presentes. Trata-se da expressão da complementaridade, pois o jamré (cunhado, genro) que trouxe o cipó não pode realizar a trituração, que será feita pelo seu oposto jamré, como destaca Claudino (2013, p. 48): “O aprendizado que acontece a partir da coletividade enfatiza o outro, a metade oposta, como parte legítima deste saber”. Quanto às práticas de complementaridade na cultura Kaingang, Veiga (2000, p. 79) destaca que:

O discurso Kaingang, idealmente, costuma enfatizar com frequência a complementaridade entre as metades, de um lado, e entre sociedade e natureza, de outro, sublinhando as relações aparentemente simétricas entre opostos, no primeiro caso, e marcando a possibilidade de relação entre mundos concebidos diferentemente, no segundo caso. Na verdade, este princípio dialético marca continuamente o discurso Kaingang, que aponta para a “aversão e o horror à junção de coisas iguais porque elas são estéreis” e que dissemina a idéia de que “a fertilidade vem da união dos princípios contrários” (*apud* SILVA, 2002, p. 192).

É essa a lógica subjacente ao casamento entre metades opostas, em que a aliança entre ambas permite dar continuidade à metade oposta. Apoiado nos apontamentos de Aquino (2009), Claudino (2013, p. 41), destaca dois motivos para explicar a aliança entre metades:

[...] dar continuidade à relação dos Kakre entre jamré (sogros, cunhados, genros) e, nesse sentido, trata-se de focar a reciprocidade que envolve regras de etiqueta importantes para a vida social: kanhgag rá kar (o bem viver indígena) e kanhgág jikre há (o bom pensamento Kaingang).

O outro motivo estaria relacionado aos perigos da descendência dessa união, podendo gerar filhos com necessidades especiais, com problemas de

temperamento em idade adulta. Manter a tradição da união das metades clânicas representa respeito à cultura e à tradição. Existe uma subdivisão em cada uma das metades para abarcar os casamentos mistos e distinguir os filhos puros daqueles da união mista. Assim, filhos mestiços de mulher Kaingang com pai não Kaingang poderão ser denominados Jeñkymy e Votor.

Segundo relata Francisco Kapiká Gria, em agosto de 2012, em diálogo registrado por Claudino (2013), a denominação para os filhos de índias com pais não-kaingang ocorreu devido ao rapto de uma índia Kaingang por uma tribo Xoklen, da qual ela foi resgatada. Estando grávida de não Kaingang, ao chegar o momento de realizar o ritual de cerimônia para a vida adulta, e não tendo como identificar sua marca exogâmica, o Kuiã recebeu orientação dos seus espíritos guia para chamá-lo de Jeñkymy. Sendo assim, de filhos de Kamé com fóg (não indígena) resultam em jeñkimy, de índia Kairu será votor.

O sistema de liderança nas comunidades também segue as metades: “[...] há a necessidade de ter tanto kamé quanto kanhru na liderança, porque um complementa o outro nas decisões, nas propostas e um argumenta com o outro sobre as escolhas a serem feitas na aldeia” (SCHILD, 2016, p. 84). Da mesma forma, na resolução de conflitos observa-se que, quando “[...] um Kanhgág é levado para liderança por ter feito algo errado, quem vai argumentar a seu favor será o seu *jamré* (genro, primo) e não o seu *régre* (irmão), porque as metades são complementares e um defende o outro” (SCHILD, 2016, p. 84).

É interessante perceber que, em relação às estruturas de poder, houve uma apropriação do modelo ocidental, mas buscando um equilíbrio a partir do sistema de metades. Schild (2016, p. 82) explica:

Temos no conjunto das lideranças da aldeia, integrantes das duas metades, de acordo com a tradição. O Cacique Antonio Mig Claudino é kanhru. Já o Vice-Cacique Vanderlei Oliveira é kamé, e assim os demais, tanto os *pã'i mág* (lideranças principais: cacique, vice-cacique, coronel, capitão) quanto os conselheiros, os *pã'i si* (major, sargento, cabo e policiais). Na Serrinha, o sistema de metades está ligado intimamente aos *Rá* (marcas), que representam as metades clânicas. Os Kamé são representados pelas marcas compridas e abertas, os *Rá Tej* (marcas compridas), e os Kanhru são representados pela marca circular e fechada, *Rá Ror* (marca redonda).

Assim como na resolução de conflitos, no aconselhamento entre lideranças – *Pã'i mág* e *pã'i si*⁵ – “[...] os *regré*, os que são da mesma marca, não aceitam

5 As lideranças menores (*pã'i si*) são importantes na condução da política do cacique e/ou chefes locais (*pã'i bmág*) (FERNANDES *apud* LAPPE, 2012, p. 118).

os conselhos um do outro. [...] Kamé não aceita conselho de kamé, portanto, se a liderança for kamé e aconselhar um da sua marca, este não lhe dá a devida importância, mas se for um kanhru que aconselhe um kamé, este vai obedecer seu jamré, porque respeita o outro” (SCHILD, 2016, p. 84). A configuração de patentes tem a ver com as patentes hierárquicas militares, sendo que derivam de premiações delegadas às lideranças indígenas que colaboravam com as colônias militares na época da conquista dos territórios Kaingang (SCHILD, 2016). Esse sistema de organização militar foi implantado durante a atuação do SPI pelo fato de que a maioria dos chefes de posto que prestaram serviço a este órgão eram militares, sendo mantido em muitas terras indígenas até a presente data. Para Schild (2016, p. 85),

Esse sistema de hierarquia seguido pelo SPI na verdade era uma maneira de dominar os indígenas por meio do uso dos próprios membros da comunidade, que recebiam alguns benefícios em troca da fidelidade incontestável ao chefe do posto e aplicavam penas brutais aos seus.

À exceção da categoria Cacique, todas as demais são derivações de títulos da hierarquia militar, do sistema dos brancos. No entanto, foi a legislação e a atuação indigenista do Império que disseminaram entre os Kaingang o uso de categorias da hierarquia militar para designar suas autoridades. “Essas ‘autoridades’ eram totalmente manipuladas e exerciam o papel de conter qualquer manifestação contrária dos indígenas com relação aos mandos e desmandos que os chefes de posto faziam nas aldeias” (SCHILD, 2016, p. 38). Foram experiências traumáticas vivenciadas nos aldeamentos que, sob o comando do SPI, devastou terras e vidas. No entanto, Lappe (2012, p. 120) destaca que:

É significativo que, ao longo de aproximadamente duzentos anos de contato com o mundo dos não indígenas, os Kaingang tenham desmembrado a categoria política Põ'i em diferentes títulos, tais como: cacique, major, capitão, coronel, sargento e cabo. A posição mais alta é representada pelo cacique, seguida do vice-cacique.

Conforme estudos realizados por Biasi (2009), essa interferência do modelo colonial alterou o modo de atuação dos caciques, pois as lideranças indígenas eram cooptadas a auxiliar no processo de aldeamento e colonização através da tática de presentear líderes Kaingang com graus na hierarquia militar em troca de serviços prestados ao governo. Conforme aponta Lappe (2012), a principal função desses caciques era fazer guerra contra os grupos que se negavam a aldear-se ou a sair do mato (em troca de favores e peças bélicas). Nesse novo contexto, ao trazer para dentro da organização tribal

essa estrutura militar, o cacique ou chefe passava a gozar de plenos poderes, quando antes somente mantinha o cargo se atendessem devidamente aos interesses da comunidade.

A atuação de alguns caciques nas alianças que forjaram com os colonizadores até hoje traz as marcas das contradições. É o caso, por exemplo, de uma situação em que o nome da escola foi alterado considerando a biografia do cacique em Santa Catarina, conforme comenta Orço (2012, p. 138):

Analizando em detalhes o percurso social de Vitorino Kondá, as lideranças, professores e demais membros da comunidade Kaingang estabelecida na TI X⁶ chegaram ao consenso de que um indivíduo que, mediante contrato com grandes fazendeiros, facilitou a usurpação de faixas de terras localizadas nos seus tradicionais territórios não poderia ter seu nome imortalizado na Escola, visto que ela “foi planejada como parte de nosso desejo de valorizar nossa luta como povo Kaingang [...]”⁷

Dessa forma, observa-se que as ações operadas pelos caciques desde a nova estrutura política que se instala após a colonização têm sido um tanto quanto contraditórias, como aponta Biasi (2009, p. 50):

Nota-se, portanto, que as observações em relação ao papel do cacique são diversas. As opiniões mais frequentes e recorrentes são aquelas que qualificam o cacique como líder valente, dadivoso, influente, não autoritário ou despótico. As opiniões que revestem o cacique com poderes absolutos, autoritário e déspota são provenientes do contexto da colonização. A prática de cooptação dos líderes com presentes e seu revestimento com poderes militares acabou transformando a função de cacique numa ferramenta de apoio ao processo de aldeamento e colonização. Foi isso que começou a minar e desmobilizar o sistema tradicional de liderança descrito pelos diversos autores.

As questões políticas e de organização social sofreram a influência da colonização, tanto no que se refere às questões apontadas anteriormente quanto ao gerenciamento da mão de obra nas aldeias. Os indígenas aldeados eram trabalhadores do governo, recebendo muito pouco pelo trabalho dessas verdadeiras fazendas. Parte das aldeias foi transformada em parques florestais, tornando-se espaços inacessíveis, enquanto outras foram vendidas aos colonos. O processo de retomada dessas áreas e a ocupação de novos territórios fazem parte da luta de resistência dos primeiros moradores dessas terras, pois, sem terra e sem a mata, perdem-se as bases materiais que sustentam a existência.

6 Terra Indígena Xapecó.

7 Depoimento de professor Kaingang da TI Xapecó, Upuaçu, coletado por Orço (2012) em 16 de janeiro de 2012.

5.3 SABER E PRESENÇA DO KUIÃ: CONHECIMENTO E RESISTÊNCIA

Cada cultura possui seus conhecimentos a respeito da preservação da vida e do significado da morte. Conhecimentos voltados ao bem viver, à manutenção da saúde, à espiritualidade, enfim, domínios de seus sábios ou especialistas. Na cultura ocidental, existem muitos especialistas para cada uma das muitas áreas que foram criadas para estudar os aspectos diversos que envolvem esses conhecimentos. Para os Kaingang, em muitos lugares, há somente o Kuiã ou Kujá. Em outros, rezadeiras, parteiras, remedieiros. Seus especialistas, todavia, não atuam de forma dissociada de seu território, pois, para os Kaingang, tudo está interligado, como relata Biazzi (2019, p. 6):

Para nós Kaingang e para os especialistas o território é uma relação espiritual, este vínculo com nosso habitat está ligado às nossas histórias mitológicas e cosmológicas. Desta forma a compreensão é diferente, pois estes especialistas como o Kujá, Benzedor(a) e Remedieiro(a), veem de outra forma, já quem não é especialista, possui outro olhar sobre o território tradicional do povo que é compreendida pela percepção desta ligação cultural que todos nós Kaingang possuímos com o espaço o lugar chamado território.

Mesmo naqueles em que há somente o Kuiã, ele não está só. Para um Kaingang, mesmo na unidade há dualidade. Para ser um Kuiã, esse especialista necessita ter um espírito guia, chamado de Jagré, o qual representa outra forma de relação com o conhecimento. É por meio deles, em sonhos ou em transe, que os Kuiãs ampliam seus conhecimentos de cura, desvelam mistérios, curam doenças, produzem conhecimento. Como explicam Freitas e Rokàg (2007, p. 214-215):

Os kaingang consideram o kujà como equivalente do médico ocidental em termos de sua posição no sistema de medicina tradicional indígena. Arquiteto de teorias sobre o mundo, cientista, protagonista de práticas relacionadas à manipulação e transformação de seres, manifestações e coisas, é o especialista reconhecido pela capacidade de transitar entre distintos domínios do cosmos. O kujà protagoniza processos rituais de formação da pessoa e do corpo kaingang; preside ritos de nomeação, proteção e cura de pessoas e ambientes; seus conhecimentos transversalizam saberes que vinculamos às “ciências do homem”, “da natureza” e da “sobrenatureza”, tais como ecologia, psicologia, astronomia, religião, meteorologia, medicina, sociologia, geologia, botânica, antropologia, zoologia.

Como símbolos de um poder, de um conhecimento, alheio ao que era permitido existir em terras colonizadas, esses legítimos representantes do

conhecimento imemorial acerca dos segredos da vida e da morte estavam fadados a desaparecer. No entanto, como exemplo de resistência Kaingang, sobreviveram, mesmo com perda de prestígio e adaptações, às pressões da sociedade envolvente. Assim, sua existência e permanência junto a seu povo são exemplo de que a resistência ao projeto colonial persiste, ainda que dividindo ou disputando espaço com igrejas e outros sistemas de saúde e doença. Estudar, conhecer e reconhecer seu papel, suas formas de agir e produzir sentidos e significados permite compreender tanto o conhecimento que representam quanto os processos de resistência que tem, ao longo da história, desenvolvido. Nesse viés, assim entendem Marechal e Hermann (2018, p. 345):

Esses processos coloniais, históricos e contemporâneos, em todos seus efeitos e continuidades, na mesma medida em que atuam como forças capazes de destruir o tecido social kaingang provocam reelaborações e transformações nas cosmologias e organização sociopolítica dos próprios Kaingang. Resistindo a tais processos fortalecem seu povo, justamente a partir da reelaboração e criação de “novas” narrativas e mitologias que podem chegar a trazer o tom da resistência à colonialidade, fortalecendo assim sua luta por existir, através de uma “nova” memória guerreira, produto dos efeitos de tais processos coloniais.

Quando estudamos a cultura Kaingang e encontramos um mundo que dialoga com outros mundos percebemos o quanto a lógica ocidental tem reduzido nossas relações. A cosmologia Kaingang opera em uma lógica distinta da ocidental, que sofreu influência de um modelo científico reducionista e fragmentado. Não há, para os povos nativos, divisões entre o mundo material, dos vivos e o espiritual. Em essência, essa é a primeira grande diferença que deveria ser considerada, já que “A capacidade de transpassar mundos implica também a existência de um universo sem divisões categóricas entre mundos, sendo todos eles permeáveis e em constante relação” (MARECHAL; HERMANN, 2018, p. 345). Descobrimos que compõem o território Kaingang o mundo dos *fõg* (não indígenas), assim como os mundos invisíveis.

A imagem de índio que tem sido fixada e reproduzida não nos tem permitido descobrir quem são, como vivem e como pensam nas relações com a natureza e com outras culturas. Naturalizamos os conceitos de índio que estamos acostumados a ver nas páginas dos livros didáticos, seus trajes humildes e sua presença em nosso cotidiano vendendo artesanato, mas não conseguimos visualizá-los como detentores de um conhecimento ancestral, como um povo que tem muito a nos ensinar. Ainda estranhemos quando chegam à universidade, lugar que sempre foi um não lugar para aqueles

representantes das culturas subjugadas pela colonização. Eles são uma prova de que, apesar de não sermos mais oficialmente uma colônia, a colonialidade permanece nas hierarquias sociais, nos papéis determinados, nos preconceitos e nas diferenças ainda não superadas e que persistem inviabilizadas. Fleuri (2003, p. 34), nesse sentido, entende que:

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

Como resultado de um olhar ocidental e da necessidade de enquadrar e dominar essas culturas, conforme Fleuri (2003, p. 34), “[...] as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal...)”. Ocorre que, quando polarizamos, dificultamos a compreensão dos processos complexos que existem tanto aos agentes quanto às relações que permeiam seu contato e mesmo a reciprocidade, pluralidade e variedade de significados que são produzidos e operam nessas relações (FLEURI, 2003). Ou seja, quando classificamos, dividimos e hierarquizamos essas relações, fixamos e naturalizamos tais oposições, invisibilizamos até, impedindo-nos de colocar em ação, em diálogo, em transformação. Essa parece ser uma diferença entre a lógica ocidental e a lógica Kaingang, que opera pelo diálogo entre oposições, de modo que possam se transformar nesse diálogo.

Os conhecimentos que estão registrados aqui foram produzidos a partir de uma lógica outra que não a ocidental. Vamos tentar trazer essas diferenças para compreender que há muito a ser conhecido e reconhecido enquanto saber e conhecimento produzido ao longo do tempo e que poderá enriquecer tanto o processo formativo quanto nossa compreensão de mundo, bem como sua aplicação em nossa sociedade. A cultura Kaingang é composta por suas tradições, rituais, crenças e mitos, sendo produzidas e mantidas a partir de sua proximidade com a natureza. Ainda que tenha passado por mudanças ao longo da colonização e apresente diferenças nos seus diferentes territórios, é possível localizar alguns elementos, em menor ou maior grau, de conhecimentos próprios que os diferenciam na compreensão de mundo, na percepção de alimento também como remédio, na capacidade de se regenerar e manter-se saudável a partir da força dos remédios do mato. Os Kaingang possuem

seus especialistas em cura, que são procurados de acordo com a especificidade da doença. Podem ser curadores, parteiras e também um Kuiã. Baseado nos estudos de Rosa (2005), Andrade (2009, p. 77) descreve que o “kujá é o xamã Kaingang, o especialista que possui o ‘saber-guiado’ ou seja, ele é ‘guiado’ por um espírito-auxiliar, iangré, na busca por algum ‘remédio do mato’ ou na busca pela cura”. Ou seja, quem protege e possibilita a transição do kujá entre este mundo e o Numbê é o iangré.

Nesse sentido, o Kuiã apresenta-se como um conhecedor de vários mundos e por eles transita para melhor atender seu povo. Considerado um curador, um líder espiritual ou um médico indígena, seu trabalho está a serviço do bem-estar da sua comunidade. Também se considera sua habilidade em prever, prevenir e curar doenças. São auxiliados por seus guias espirituais, que lhes ensinam como fazer os remédios e, através dos sonhos, revelam qual erva medicinal é boa para cada tipo de enfermidade. Diante disso, baseando-se em Fernandes (2006), Lappe (2015, p. 125) entende que:

São os guias espirituais que fazem o trabalho para os Kujã, eles que lhes dão o conhecimento sobre os remédios e sobre o mundo espiritual. São os guias que acompanham o Kujã nos seus rituais e no dia a dia dele, dando proteção e sabedoria. Os Kujã são definidos como sendo capazes de acessar o mundo sobrenatural, prever o futuro e negociar neste mundo a cura para algum mal.

Cabe ao Kuiã, ainda, a tarefa de buscar os espíritos perdidos no *Numbê* (mundo dos mortos), resgatando, assim, as almas que se perdem de seus corpos. Seu trabalho abrange o tratamento do corpo das pessoas e do corpo da terra em que elas vivem, utilizando-se da fitoterapia. “O líder espiritual detém um poder oriundo de outros domínios do cosmos: só ele consegue domesticar essas forças” (LAPPE, 2015, p. 125). Dessa forma, o Kuiã atua tanto sobre o corpo (*hã*) quanto sobre o espírito (*kuprim ou kumbâ*). Sobre essa questão, Andrade (2009, p. 76) registra que, para um Kaingang, “O espírito pode deixar o corpo durante o sono, a viagem do espírito ao ‘mundo dos mortos’ torna a pessoa vulnerável às enfermidades, o que acontece principalmente quando se tem saudade, ou quando se pensa muito em alguém que já morreu.” Sobre este outro mundo, Andrade (2009, p. 76) explica que:

A cosmovisão Kaingang prevê outra dimensão, outro mundo, o “lugar das almas” ou Numbê, que é muito parecido com o território tradicional Kaingang, onde se encontram inúmeras espécies nativas de plantas e animais, lugar em que vivem, “do jeito do índio”, de forma tradicional, os espíritos dos seus antepassados, seus familiares e mesmo os animais

que já tiveram morte. É para lá que vão os mortos deste mundo, é um lugar visitado pelos Kaingang mas somente o kujá, o xamã Kaingang, tem proteção para circular entre estes mundos. Aos demais, ir para lá significa ficar vulnerável às enfermidades e em última instância pode levar à morte. Um dos tratamentos de cura do kujá consiste em buscar os espíritos perdidos no Numbê.

Para os Kaingang, os mundos estão interligados e, portanto, eles associam muitas doenças à presença e atuação dos *waikuprim*, ou “espírito dos mortos”, geralmente o espírito de algum parente que, ao vir à terra e ficar próximo a alguém, mesmo sem intenção, deixa essa pessoa “fraca”, propiciando seu adoecimento e morte.

Quanto à forma de operarem seus conhecimentos, Marechal e Hermann (2018, p. 343) acrescentam que se classificam em “[...] *kujà kajrên* e *kujà jykéré*, que poderiam ser traduzidas de maneira rudimentar como “conhecimento dos kujá”, no primeiro caso, e ‘modo de pensar e sentir dos kujá’, no segundo”. A distinção, segundo os autores, é que:

[...] os *kujà kajrên* remetem aos conhecimentos em si aprendidos e operacionalizados ao longo da vida do kujá, tais como: os sonhos, os remédios de ervas, as massagens, entre outros. Os *kujà jykéré* se relacionam ao modo de pensar, de ser e de sentir que uma pessoa deve expressar para se tornar e se manter como kujá (MARECHAL; HERMANN, 2018, p. 343).

Tanto para o Kujá quanto para os demais especialistas Kaingang, a relação com o território é essencial para que possam adquirir conhecimento e realizarem seus rituais. Segundo Biazi (2019), os Remedieiros e Remedieiras são conhecidos por possuírem um domínio amplo sobre os remédios do mato, especialmente de origem vegetal, mas que também podem ser de origem animal. Acessam constantemente os territórios tradicionais para a coleta de plantas, raízes, folhas e galhos para a produção dos remédios para tratar amarelão, anemia, resfriados fortes, bronquite, entre outras doenças de seu povo. Destaca-se, também, que:

O espaço onde este especialista busca seu conhecimento é essencial para que suas práticas de cura continuem e a sua formação e de outros novos Remedieiros (as) possa ser feito, pois é em meio a mata que este conhecimento é transmitido tanto na oralidade quanto no silêncio, ao observar seu professor, mestre que pode ser tanto o Benzedor ou um Kujá. Este conhecimento adquirido neste lugar, espaço, faz diferença, pois estarão em contato com os animais, as plantas e seres invisíveis; a forma de compreensão deste conhecimento passado ao Remedieiro (a) tem ligação com o território tradicional do povo Kaingang (BIAZI, 2019, p. 11).

Destaca-se, assim, a importância da manutenção e do acesso ao território, sejam matas, campos ou nascentes, pois a formação dos especialistas está ligada diretamente à mãe terra. Assim também para a formação do Benzedor ou da Benzedeira, pois, segundo Biazzi (2019, p. 11), “[...] seu professor o Kujá ou o Benzedor (a) formado (a), necessitam deste espaço para dar início a formação deste especialista”. O autor esclarece também:

Esta relação com o território tradicional que estes especialistas mantêm desde o início do processo de sua formação espiritual e corporal, seja o Kujá; Benzedor (a) ou o Remedieiro (a), é mantida até nos dias atuais, pois alguns ainda estão no processo de formação, como é o caso do Kujá, que leva anos para se formar e neste tempo passa maior parte em um lugar, espaço onde possa estar em sintonia com a mata e seus guias, que os ensinam e ajudam a se manter fortes tanto corporalmente quanto mentalmente. Estão em direta sintonia e comunicação com o mundo dos animais e o mundo dos Nügmē, para isso a relação que possuem com o território vai além do que eu possa explicar em palavras e descrever o que eu compreendo e entendo que significa para estes especialistas Kaingang (BIAZZI, 2019, p. 12-13).

A partir da compreensão da formação dos especialistas Kaingang, é possível perceber como a produção desse especialista e de seu conhecimento ocorre em sintonia com a natureza, sendo essa interação a base para a produção de um saber marcado pela observação, sensação, integração com o meio, diálogo com os animais-guia (por meio de sonhos) e com o instrutor, seja ele Kujá, benzedor ou remedieiro. Outro elemento que se destaca na formação do kujá é a simetria entre as metades, ou seja, tanto o professor quanto o jagré do Kujá pertencerão à metade oposta, sinalizando que nos contrários, na relação marcada pela diferença, é que ocorre a produção do saber.

A relação com os antepassados também é marcada pela dualidade. Trata-se do culto aos mortos, conforme denominado pelos antropólogos e outros estudiosos desta cultura. Para os Kaingang, “[...] é o ‘Ritual do Kiki’, ou Kikikoi, também conhecido como ‘Festa do Kiki’” (GUISO; BERNARDI, 2017, p. 147). O Kiki é uma bebida produzida com mel e o nome deriva do uso desse fermentado, utilizado durante a cerimônia. Assim descreve Silva (2011, p. 16): “A bebida era feita numa mistura de mel, água, milho e algumas frutas. Atualmente, com a devastação da mata e na falta de melgueiras repletas de mel, o Kiki foi adaptado até tornar-se uma mistura de água, cachaça e açúcar”. Essa mistura é colocada em um pinheiro escavado, chamado de *kōkei*, durante o segundo fogo. A bebida fermenta e somente será ingerida no terceiro fogo, que poderá durar até dois meses para ser realizado, finalizando a cerimônia. O primeiro fogo marca a primeira noite

da cerimônia, quando são acesas duas fogueiras, sendo uma para cada uma das metades, com o fogo dos Kairu no lado leste e o dos Kamé no oeste. Respeitando a lógica da complementaridade entre metades, Silva (2011, p. 16) destaca que “[...] quem cuida do fogo, das rezas e de tudo o mais são os componentes da metade oposta do morto e essa disposição de tarefas ocorre durante todo o ritual. Os Kamé cultuam o Kairu morto e os Kairu, o Kamé”.

O ritual do Kiki é apontado como o principal ritual do povo Kaingang, sendo “[...] oferecido pelos parentes de um falecido recente, que promovem a quebra de relações entre os vivos e os mortos, possibilitando, assim, a incorporação daqueles no mundo dos mortos” (GUISO; BERNARDI, 2017, p. 148). Para que a cerimônia seja realizada, precisam ter falecidos das duas metades, ou seja, tanto do lado Kamé quanto do lado Kairu. “O processo do ritual é marcado pela reunião dos rezadores em torno de três fogos acesos, em dias diferentes, no terreno do organizador, chamado de “praça da dança” ou “praça dos fogos” (SILVA, 2011, p. 16). Na festa do Kiki o nome é liberado para ser utilizado por outra pessoa. Isso ocorre porque o nome está associado ao espírito (kumbã), sendo que as doenças são percebidas como a perda do espírito. Quando isso acontece, o Kuiã resgata-o do mundo dos mortos (numbê). No ritual, o espírito é liberado para que siga para o mundo dos mortos. Como explica Schild (2016, p. 80), “Os mortos, que estão em numbê – que pode ser traduzido como mundo dos mortos –, saem para o mundo dos vivos para festejar com os seus uma última vez, e depois liberam os nomes que usavam para serem usados por outros”.

Considerando a importância das dualidades na organização das dinâmicas deste povo, “[...] quem cuida do fogo, das rezas e de tudo o mais são os componentes da metade oposta do morto e essa disposição de tarefas ocorre durante todo o ritual. Os Kamé cultuam o Kairu morto e os Kairu, o Kamé” (SILVA, 2011, p. 16). Conforme explicam Guisso e Bernardi (2017, p. 148):

No Ritual, destacam-se as relações entre as metades clânicas, pois cada uma delas é chamada para tratar os espíritos dos mortos da outra metade com o fim de liberá-los e permitir-lhes que deixem, finalmente, o cemitério onde estavam confinados desde as suas mortes. O Kikikoi era realizado por todos os grupos até as primeiras décadas do século passado. Porém, durante o processo de conquista e dominação pelos não indígenas, os Kuiã (“rezadores”) foram perseguidos pelos administradores do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), e muitos grupos acabaram abandonando a realização do Kikikoi.

Considera-se este o principal ritual do povo Kaingang, pois os demais acontecem sem serem percebidos, no cotidiano e no espaço da casa. Conforme

apontado por Silva, a lógica assimilacionista adotada pelos governos buscou eliminar as práticas culturais específicas, fazendo com que esse ritual deixasse de ser praticado por muito tempo. Conforme Guisso e Bernardi (2017, p. 148), “Na TI Xapecó, o Kikikoi permaneceu 23 anos sem ser realizado, sendo retomado apenas em 1976, com o incentivo dos Padres da Paróquia do município de Xanxerê. Infelizmente, logo deixou de ser praticado, em 1999”. As implicações decorrentes do contato com a cultura colonizadora provocaram alterações muito profundas em toda a estrutura organizativa desse povo, desde a perseguição aos Kuiãs até o descrédito das especificidades dessa cultura. Isso fez com que este ritual não esteja mais presente na TI Xapecó atualmente. Há, pelo menos, dois motivos principais para isso, de acordo, com Guisso e Bernardi (2017, p. 156):

alguns dos *kofá ag*⁸ que sabiam as rezas já morreram, e, como é de conhecimento comum na aldeia, se alguém que não souber fazer o ritual tentar fazê-lo, podem morrer muitas pessoas; o segundo motivo é que os poucos que ficaram não podem ensinar as rezas para os jovens, tendo em vista que muitos Kaingang não sabem sua marca tribal, se é Kamé ou Kanhru, devido à influência de outras religiões.

Considerando a capacidade de se reinventar deste povo e de ressignificar sua cultura enquanto estratégia de sobrevivência e preservação de sua identidade cultural, localizamos a realização dessa festa Kaingang na Terra Indígena Foxá, na primeira semana de abril do ano de 2018. A realização deste evento cultural tinha o propósito de dar continuidade em um processo em curso, realizado pelos Kaingang da região, com a parceria da UNIVATES, de buscar reverter o preconceito da comunidade regional e desconhecimento da realidade dos povos indígenas (NETO; LAROQUE, 2019). A Terra indígena Foxá é uma *emã*, uma aldeia fixa que é resultado do processo de retomada de suas terras, e está situada na cidade de Lageado, na RS-129, próxima ao limite com Cruzeiro do Sul (RS).

Neto e Laroque (2019) apontam o potencial educativo-decolonial desta ação, que, a partir da mobilização e da lógica de alianças desenvolvida pelos Kaingang, contou com a presença de alunos das escolas locais, órgãos públicos e autoridades da região, bem como a cobertura jornalística da imprensa local. As ações de planejamento do evento iniciaram em agosto de 2017 e contaram com o apoio de entidades locais, como a UNIVATES, que com o apoio dos bolsistas

8 São os velhos do povo Kaingang, os guardiões da cultura, os sábios, sua biblioteca viva.

de um projeto de extensão, auxiliou na escrita do projeto e realizou o registro antropológico da atividade, além de entidades como FUNAI, SESAI, COMIM e Pastoral da Terra. Essa iniciativa e todo o processo foram encabeçados pelo então cacique Vicente Nurminh Garcia, auxiliado pelo coordenador do Kiki Vergelino Karem Né Nascimento. Na sequência, segue o registro síntese de uma das falas realizada em uma reunião de planejamento do evento:

O cacique explicou cada uma das danças e cantos, enfatizando que representam um resgate cultural e que são um grito de guerra da juventude indígena, pedindo para que a natureza seja respeitada que sejam valorizados os conhecimentos Kujá. Convocando os ali presentes para que o auxiliem na realização da festividade, pois esta tem um valor simbólico muito importante para a comunidade. O cacique reitera que a dança traduz a necessidade que os jovens têm de conhecer de perto e aprender com os velhos Kujás ressaltando que estes estão envelhecendo, e que com a perda deles, se perde junto, com valor inestimável de aprendizado [...]. Vergelino, inicia sua fala, explicando que a afetividade é estritamente cultural, que não é apenas uma letra para comer e “arrastar o pé, já que o grande objetivo é a realização do Kiki (NETO; LAROQUE, 2019, p. 94).

São muitas as causas deste evento ter perdido sua efetividade. Entre elas, a perda da identificação de sua metade. Apesar de as metades exogâmicas serem representadas por Kamé e Kairu, quando ocorre casamento com cônjuges não indígenas ou de outras etnias, recebem outra denominação. E, ainda, por influência do processo de assimilação e dominação cultural, muitos Kaingang desconhecem sua marca. Somada a isso, a entrada de diversas religiões nas TI provocou a satanização dos rituais e desestimulou a preservação da cultura de seus ancestrais:

A transformação cultural e espiritual gerada pela entrada dessas religiões foi muito intensa. Devemos respeitar as religiões, mas sabemos que, com essas interferências externas, o povo Kaingang perdeu muito de sua espiritualidade, de sua relação com a natureza, com a sua sociocosmologia. Vale informar que os *kofa ag* não frequentam as igrejas, portanto preservam melhor essa relação com a história da espiritualidade indígena (GUISO; BERNARDI, 2017, p. 157).

As questões espirituais são organizadas de forma singular em cada TI. Há situações em que ainda ocorre a presença ativa dos Kuiã, outras em que a presença não é muito valorizada e outras que já não contam mais com esse especialista de cura. Quanto aos conhecimentos tradicionais e medicinais, a partir das pesquisas de graduação, mestrado e doutorado realizadas tanto por indígenas quanto por não indígenas, aponta-se que eles ainda se mantêm em

todas as TIs pesquisadas. Observa-se que a dualidade também se expressa no tipo de plantas medicinais utilizadas por cada uma das metades. Conforme destacado anteriormente, tudo na natureza segue a organização e distinção das metades, enquadrando em uma ou em outra. Seguindo a lógica representativa das marcas, as plantas de folha comprida são associadas a Kamé, e as redondas, ao Kairu, conforme explicitado por Luis Thiago, da TI Votouro, a Rogério Rosa (2005). Haveroth (1996) buscou localizar os critérios para a categorização das plantas de acordo com suas metades, sendo que o principal e mais apontado por seu informante, de nome Rekò, foi a utilização da cor. As plantas escuras ou pretas foram caracterizadas como Kairu; as claras ou brancas, como Kamé. Em um dos exemplos citados por Rekò, em que duas plantas eram muito parecidas, distinguiu-as pela característica do fruto, que sendo mais comprido é associado a Kamé, e quando mais redondo, a Kairu. A partir dos informantes com quem manteve diálogo, Haveroth conclui que a classificação pode variar em função dos critérios utilizados por eles. Seu estudo foi realizado na área indígena de Xapecó, localizada nos municípios de Ipuacu e Marema, no oeste do estado de Santa Catarina.

Darci Emiliano, na produção de sua dissertação, organiza um mapeamento das frutas, ervas e plantas alimentícias encontradas na TI de Ligeiro, conforme o pertencimento às metades. No mapeamento que organizou, consta o nome comum, o nome em Kaingang, o nome científico e a dualidade a qual pertence, além de uma foto e suas propriedades medicinais. Emiliano contou com o auxílio dos Kuiãs Jorge Garcia e Pedro Garcia para orientá-lo quanto à classificação em Kamé e Kairu. Segundo os informantes, a classificação é orientada pelos espíritos-guia (EMILIANO, 2015).

Conforme sistematizado por Rosa e Nunes (2013, p. 92), o Kuiã possui um espírito auxiliar, denominado *jagrê*, podendo ser “[...] o espírito animal da floresta (jaguaritica, gavião, coruja), o espírito vegetal da floresta (taquara, árvore, cacique das matas), a água (espírito água da floresta, água santa), o santo do panteão do catolicismo popular (Nossa Senhora Aparecida, Santo Antônio, São João Maria)”. A partir do contato promovido pela colonização, Rosa (2005) entende que houve duas formas de organização desse sistema, denominando os de Sistema Kujá e de Sistema Caboclo. O autor (2005) localiza a distinção entre ambos pelo tipo de guia espiritual que auxilia o Kuiã, sendo que a inserção de santos do catolicismo como *jagrê* foi uma inovação que ocorreu a partir do contato, com a introdução de santos do panteão do catolicismo popular, ou seja, do contato xamânico de curadores Kaingang com capuchinhos, curadores caboclos e dos santos peregrinos, especialmente São João Maria. Porém, “A

possibilidade de um kujà trabalhar com o jaguar e a Nossa Senhora Aparecida revela que essa instituição social está atravessada por dois sistemas ideológicos sobrepostos, que constituem uma unidade: o “sistema kujà” e o “sistema caboclo”, respectivamente” (ROSA, 2014, p. 86).

Esses diferentes sistemas também possuem áreas de atuação ou domínio, que se diferenciam, conforme detalha Rosa (2014, p. 86-87):

A partir da lógica do saber guiado, no sistema kujà a ênfase do xamanismo está colocada no trabalho de mediação do kujà a partir do domínio “floresta virgem” vinculado ao poder do jagrê animal ou vegetal, à língua kaingang e ao prestígio da floresta enquanto instituição. Por sua vez, no sistema caboclo, o destaque está no trabalho do curador kaingang ou caboclo (brasileiro) a partir do domínio “casa” e “espaço limpo”, vinculados ao poder dos santos ligados ao panteão do catolicismo popular, à língua portuguesa e à influência das instituições altarzinho e igreja de tabuinhas.

É pelos sonhos que ocorre o contato do Kuiã com seu espírito guia. Da mesma forma, no processo de iniciação, que é estimulado com o uso de plantas, o espírito guia visita o Kuiã em sonhos. E é através dos sonhos que seus espíritos-guia mostram quais plantas deverão ser utilizadas e como prepará-las, conforme explica Silva (2002, p. 205):

As manifestações do *iangrê*, após a primeira visão, repetem-se sempre que necessário, ou seja, na prevenção, na cura, na procura de “remédio do mato”, no “encaminhamento” do *vein kuprin* ao numbê. As práticas curativas enfatizam as relações entre opostos, marcando, mais uma vez, o que o discurso *Kaingang* evidencia continuamente: a fertilidade (e eficiência) simbólica da junção de princípios contrários. O poder dos remédios oriundos da natureza é potencializado na medida em que são usados, lado a lado, ao mesmo tempo, dois componentes diversos, um considerado *Kamé*, o outro, *Kainru-Kré*.

Utilizam principalmente os remédios do mato (*venh-kagta*). “O remédio do mato que o Kujã coleta na floresta é uma planta que nasce sozinha na mata fechada, protegida dos raios de sol, da intervenção direta do olhar e da mão humana” (ROSA, 2005, p. 363-364). Diferentemente do Kuiã, o curador, segundo Andrade (2009, p. 78), “[...] é aquele que possui o ‘saber não-guiado’, ele detém os conhecimentos sobre os ‘remédios do mato’ bem como aqueles utilizados para banhos e garrafadas”. O autor aponta que os curadores entrevistados por ele preferem utilizar plantas provenientes do mato, por considerá-las mais fortes. Entretanto, devido às alterações provocadas pela ação humana, restam poucas espécies, de forma que muitas plantas são colhidas fora da mata.

Andrade (2009, p. 75-76) destaca que os Kaingang “[...] são grandes observadores dos ciclos naturais e têm enorme conhecimento dos seres que habitam a floresta, sendo suas relações com eles determinantes na manutenção de sua força, *tar*, ou de sua saúde”. Nesse sentido, “A noção de força é central na concepção de saúde Kaingang, estar forte significa estar protegido de enfermidades e, por sua vez, estar fraco significa estar vulnerável a elas.” Essa mesma lógica é aplicada aos “remédios do mato”, *venh kagta*, considerados mais potentes do que os provenientes do posto de saúde. A distinção entre o lugar de onde são retiradas as plantas está relacionada ao poder de cura, pois os “remédios do mato” só teriam “força” se fossem provenientes da mata fechada, do mato mesmo, pois se “[...] a planta estivesse em um lugar em que passam pessoas ou se fosse uma planta plantada pelo homem, não possuiria propriedades curativas, seria um remédio ‘fraco’” (ANDRADE, 2009, p. 79).

Por essa razão, as plantas de beira de estrada não são recomendadas, por estarem contaminadas e possuírem menos potência. Conforme estudo sobre o uso de remédio do mato desenvolvido na TI Apucarana,

A grande maioria dos “remédios do mato” registrados na TI Apucarana é originária de plantas, mas existem também “remédios do mato” provenientes de animais e, em menor número, de objetos, como, por exemplo, areia ou pedra que, para os Kaingang, possuem espírito e agem com intencionalidade. Tradicionalmente os “remédios do mato” só teriam “força” se fossem provenientes da mata fechada, do mato, se, por exemplo, a planta estivesse em um lugar em que passam pessoas ou se fosse uma planta plantada pelo homem, não possuiria propriedades curativas, seria um remédio “fraco” (ANDRADE, 2013, p. 79).

Assim, a dualidade Kaingang está marcada pela quantidade de energia contida na planta, sendo que os remédios do mato são mais poderosos do que os demais. Como apontado anteriormente por Andrade, as pedras também possuem propriedades curativas. Silva (2002, p. 207), registra que: “Dentro deste mesmo princípio de homologia ou transmissão ritual de qualidades e características, as ‘pedras d’água’, alisadas pela ação da corrente, são usadas como preventivo contra rugas: ‘fica velho, mas fica sempre que parece novo’”.

A utilização dos remédios do mato pode variar tanto em relação às causas – físicas, espirituais – quanto em relação à especificidade da doença. Segundo Andrade (2013, p. 80),

Pela perspectiva da “doença a ser curada”, ficam evidentes as diversas particularidades Kaingang na concepção de saúde e doença. Por exemplo, existem *venh kagta* utilizados com o propósito de afastar os *waikuprim* que,

como dito anteriormente, causam doenças. Para afastar os espíritos dos mortos, fazem uso da Rabo de Bugio e da *Kóveju*, plantas bastante utilizadas para fins medicinais.

Considerando o caráter dialógico dos Kaingang, a integração com a natureza e a percepção de que tudo é habitado por espírito, ao realizar a coleta das ervas é necessário conversar com a planta e pedir permissão para retirar uma de suas partes (CADETE, 2019). Caso não seja feito esse diálogo, elas não poderão produzir os efeitos necessários para curar a enfermidade pretendida. Ocorre que já não há esse respeito com a forma correta de realizar a colheita para a confecção dos remédios. “Simplesmente, tiram as ervas como se elas não sentissem e ouvissem. Por isso, as ervas não produzem os efeitos desejados quando são usados” (CADETE, 2019, p. 29). Nesse sentido, Maria Loureiro orienta:

[...] precisa aprender tirar as ervas, devemos conversar com elas, ter fé na cura e ter muito cuidado ao coletar as ervas, assim sentindo o olfato, tato e gosto para coletar as plantas medicinais. Nesse sentido, precisa saber qual erva que está coletando para ser usada, pois cada erva tem seus benefícios e malefícios que devem ser respeitados (*apud* CADETE, 2019, p. 18).

A espiritualidade produz uma maior sintonia na relação com a natureza, conforme relato de Guisso e Bernardi: “Como diz minha avó Pureza, ‘nóis precisava de resposta pá curá doença, nós ia no mato e tinha parição da planta pá fazê o chá’. É a crença de que as qualidades sensíveis das plantas podem ser transferidas aos humanos” (2017, p. 157). Trata-se do entendimento de que as qualidades presentes nos remédios, como força e resistência, disposição e energia, acuidade visual, destemor, longevidade, entre outros, sejam transferidos pelo contato ou ingestão destas plantas. Guisso recorda das caminhadas que fazia em companhia da avó, que era guiada por um beija-flor, para localizar os remédios do mato de que necessitava, demonstrando assim a estreita relação e interdependência desse povo com a natureza (GUISSO; BERNARDI, 2017).

Quanto à preparação do remédio, poderá ser necessária a utilização de uma ou mais plantas, dependendo do tipo de doença, da forma de tratamento, do resultado desse processo no paciente e do sistema de metades. “Coletado na floresta, o remédio do mato é cozido e preparado na casa do responsável pela cura e, posteriormente, consumido pela pessoa enferma” (ROSA, 2014, p. 89).

A partir dos relatos e registros realizados por pesquisadores junto a este povo, podemos perceber a importância que a mata representa para o Kaingang, pois de sua existência depende a possibilidade de encontrar os

remédios para a cura de suas doenças, e é ali também que vivem os espíritos-guia, como também os espíritos das plantas. A partir dos estudos de Gehlen e Silva, Lappe registra que:

A importância atribuída aos remédios do mato explica-se porque os Kaingang acreditam que as plantas têm espírito, daí a possibilidade de elas curarem as doenças do espírito. Uma das técnicas de cura utilizadas pelo Kujã é queimar a erva: isto impede que a sombra da doença retorne, devido ao forte cheiro da planta (2015, p. 135).

Observa-se, então, que as características das plantas as referenciam na sua utilidade tanto para o tratamento de doenças quanto para outros fins. Segundo apontam Gehlen e Silva (2008, p. 24), “Os remédios Kaingang operam por homologia, isto é, por transmissão ritual de suas qualidades ao paciente”. Essa associação entre a planta e as suas qualidades explica porque: “Madeiras fortes, ‘que não secam debalde, que duram’, são consideradas como possuidoras de poder curativo ou preventivo de doenças” (GEHLEN; SILVA, 2008, p. 24). É o caso da árvore denominada *ken ta iú*, que conhecemos por açoita cavalo, utilizada como remédio por sua resistência, pois não pega doença e, quando cortada, brota rapidamente, não definha. A figueira, ou *ken ven fi*, tem sua propriedade medicinal associada ao poder de espremer, abafar, matar e tomar o lugar de outras árvores, sendo então associada a remédio brabo, no sentido de temperamento, para “ficar brabo” e lutar. “A ponta do pinheiro (carbonizada ou em forma de chá) é usada para ter destreza e não escorregar ao subir nele. O carvãozinho ou o chá são passados nos pés do indivíduo” (GEHLEN; SILVA, 2008, p. 24). Devido à capacidade dos cupins do mato de atacarem madeiras duras, fortes, são utilizados para fortalecer o corpo e proteger contra a doença. Nesse caso, cupins, juntamente com ervas-remédio, são queimados, e sua fumaça é usada para atropelar a doença dos corpos que a ela são expostos. Observa-se que a fumaça tem um uso em especial que está relacionado à dispersão dos maus espíritos que vêm da aldeia dos mortos (nugmê).

Seguindo pela lógica da homologia, utiliza-se desde banhos ou massagem no corpo com o uso de plantas para adquirir suas propriedades. Também se utilizam os remédios do mato para passar para as crianças suas propriedades, de forma que, para cada “profissão” ou habilidade, era utilizada uma planta diferente. Para que fossem bons coletores de pinha, por exemplo, utilizava-se a unha de gato (ROSA, 2005). A varana é dada como alimento para crianças pequenas para que não sejam “esganadas” para comer, seja magra e tenha resistência à fome, podendo passar longos períodos sem comer.

A partir dos estudos com os Kaingang da TI Apucarana, Andrade (2009, p. 82) registra que os usos dos “remédios do mato” “[...] operam por meio de uma relação de analogia entre a pessoa e o medicamento, quer seja planta, animal ou objeto.” São utilizadas plantas que estejam associadas aos efeitos desejados: “[...] as características observáveis destes medicamentos são transmitidas ao homem” (2009, p. 82). A planta “vassourinha” é usada em banho para fortalecer os cabelos, tornando-os difíceis de “arrancar” ou de cair, assim como a planta. A samambaia é utilizada para dar banho aos recém-nascidos, para que seus cabelos fiquem enrolados da mesma forma que as folhas novas dessa planta. A partir da observação da natureza, perceberam que a anta, quando machucada, morde o caule de uma árvore denominada, por essa razão, “pau de anta”, esfregando sua ferida na ferida da árvore. A medicação disponibilizada nos postos de saúde, pela medicina oficial, acaba sendo utilizada em consonância com os remédios do mato. É o que relata Andrade (2009, p. 80):

Os Kaingang utilizam os mais variados remédios em conjunto, por exemplo, utilizam medicamentos receitados pelos médicos do posto de saúde juntamente com os “remédios do mato”, mas o fazem frequentemente de forma ritual, uma vez que grande parte dos interlocutores indígenas afirma conversar com o medicamento. Quando se pretende a cura por meio de alguma planta, quando colhê-la, usá-la em banho de planta ou sempre que ingerir o chá, deve-se “pedir a cura a ela”, “conversar bem com ela”.

Portanto, os Kaingang não atribuem a eficácia de um “remédio do mato” somente às suas propriedades farmacológicas, pois ela não depende somente da planta ou do medicamento em si, não se encerra em seu efeito. Associada à ingestão do remédio do mato, é realizada uma oração, necessária para que a planta faça efeito. Conforme o registro de Veiga (2000, p. 183), para os Kaingang, “A palavra humana tem o poder de abrir o espírito dos seres, para que se possa entrar em entendimento com eles. Se os humanos não lhes dirigem a palavra, eles permanecem surdos (kutu), isto é, sem entendimento”. A dialogicidade está presente nessa relação com a natureza: “Para isso é necessário falar com o remédio” (VEIGA, 2000, p. 183).

Andrade (2009, p. 76) registra que vários Kaingang entrevistados utilizam “remédios do mato” para manterem-se fortes desde pequenos: “Às crianças são administrados ‘remédios do mato’ para ‘ir formando, ‘remédios do mato que servem apenas para crianças e que influenciam na formação de características físicas e de personalidade”. Essas análises apontam que os Kaingang utilizam

seus conhecimentos sobre as propriedades das plantas de forma a transformar sua dieta em uma técnica preventiva, em que corpos fortes estarão menos suscetíveis às doenças.

Essa mesma lógica encontra significado através do uso de plantas depurativas, a partir do estudo desenvolvido na TI Guarita sobre a diversidade de plantas medicinais e alimentícias e seus usos, conforme registrado por Juliano Porsh (2011). Segundo ele, foi possível constatar que “[...] muitas das plantas utilizadas pelos kaingang possuem efeito de limpeza/depuração do organismo, seja pela forma de depuração do sangue, como diuréticos ou melhoradores dos processos digestivos.” Considerando que “Depuração é o ato de purificar o organismo, facilitando a eliminação de produtos do metabolismo”, para produzir esse efeito, são utilizadas plantas como “[...] sucra, krygme, gervão, urtigão, joá, quina, sete-sangrias, pata-de-vaca, cipó-sumo, tarumã, toco-verde, guanxuma, salsaparrilha, caraguatú-modo, abóbora e moranga” (PORSH, 2011, p. 45). São plantas que auxiliam os sistemas excretor (rins e bexiga), digestivo (estômago, intestino, pâncreas e fígado) e endócrino (pâncreas principalmente).

Conforme percebido por Porsh (2011), os Kaingang desta TI se diferenciam na forma de utilização das plantas medicinais e na concepção de saúde e doença, demonstrado através da ênfase no uso de plantas com poder depurativo (oito no total) a intencionalidade de eliminar impurezas e prevenir doenças. Foram citadas para esta função: tarumã, sucará, quina e pata de vaca, sendo utilizada a casca da árvore preparada por decocção. E ainda salsaparrilha, cipó-sumo, pega-pega e *krygmě*. Para o fortalecimento do corpo, também na lógica de prevenção, são utilizadas jerivá, cipó-sumo, amora-branca, cipó-espada e salsaparrilha. Conforme a compreensão desse grupo, são plantas utilizadas para evitar a anemia ou o “amarelão”. Para eliminar impurezas e toxinas do corpo, utilizam a raiz do urtigão e as cascas do muara e da pata-de-vaca, evitando ou controlando pedra nos rins, dores na bexiga e ácido úrico com o uso das plantas. Com o acesso aos sistemas de saúde formal e o descrédito ou desuso desse conhecimento e da ingestão dessas plantas medicinais de forma preventiva, Porsh (2011, p. 45-46), destaca que “[...] a “nova” medicina repassada nos postos de saúde pode, ao longo do tempo, debilitar a saúde da comunidade indígena pelo não uso dos ‘fortificantes’ do organismo”.

Ainda sobre os conhecimentos fitoterápicos e nutritivos considerados pelos Kaingang, mais elementos são apresentados, os quais foram levantados em entrevistas realizadas com a Kuiã e moradores da Terra Indígena Foxá por Lappe (2015, p. 138): “A planta chamada criciúma é utilizada para passar no

corpo para não ser agarrado durante uma briga, para deixar a pessoa escorregadia.” O cipó escadinha é utilizado para tratar a coluna. “É um Cipó tipo escada no mato, dá tipo uma escadinha no mato aquilo ali que é bom pra coluna [...]”. No relato de um dos moradores desta Terra Indígena, ele identifica a Cabriúva Cheirosa Amarelinha, uma madeira muito forte e resistente, que “No vale do Taquari, não existe a amarela e, sim, só a branca, mas não tem a mesma utilidade da amarela” (LAPPE, 2015, p. 137). O indígena Kaingang esclarece sobre as propriedades curativas desta árvore encontrada em Nonoai:

É um remédio que todos os animais vem comê ele tanto come como ele se passa se esfrega naquela madeira o animal pode tá com qualquer tipo de doença ele se cura, passarinho de tudo quanto é espécie vem ali porque é um remédio animal ferido dos caçador de tiro eles vem reto naquela madeira, em pocos dias eles tão tudo normal de novo. É raro no mato, é raro. - E que madeira é essa? - É uma madeira que se chama, uns chamam de [...] em português ela se chama cabreuva cherosa. Ela é bem amarelinha anssin a madeira por dentro. Tu tira um pedacinho e ela é bem cherosa. [...] Ela já é um remédio, aquele chero já é um remédio. Quando ela larga a resina tu passa a resina dela na mão sente o chero dela em cima como se fosse o gelou se tu passa no machucado aqui [no braço] o chero vai lá nas costa. É um remédio assim que pra mim não tem melhor [...] (LAPPE, 2015, p. 137).

A partir desse relato, coletado por Lappe junto aos Kaingang que hoje residem no Vale do Caí, é possível perceber que o aprendizado junto à natureza também ocorre pela observação do hábito dos animais. Algumas espécies arbóreas têm uma forte simbologia para os Kaingang, como a araucária, visto que representa um dos elementos naturais para demarcação do seu território, além da utilização para diversos fins, como confecção de remédio, uso do pinhão na alimentação, produção de tinta, verniz e utensílios como machado e foice. O conhecimento de um Kaingang morador da Terra Indígena Foxá sobre as várias utilidades desta árvore e seu fruto foi registrado por Lappe (2015, p. 138):

A araucária é pra nós uma madeira que, o fruto dela né, serve para alimentação, a casca dele como tinta, dá uma tinta da cor [...] [roxa] né? E como a madeira dela é muito rica também, ela tem o nó, o nó de pinho. [...] aquilo lá ele é tão forte que hoje não existe mais, mas até 15 anos 20 atrás existia essas ferraria que fazia machado, fazia foice, esses ferreiros, né. Eles usavam nó de pinho pra esquentar o ferro e pra poder fazer a ferramenta: a foice, o machado o facão! Ele é muito quente demais. Ele tem uma energia mais de uma luz, que energia elétrica. E o nó, ele, o pinho serve de remédio né! Tu pega corta uma lasquinha, tu coloca num copo tu vai tomar no outro dia ele tá bem vermelho. Daí tu toma aquilo [...] Então a araucária pra nós como remédio, verniz e tinta, ele tem todas

essas utilidades. Então tem dentro do pinheiro lá em cima, aquilo lá serve pra remédio também. Eu quando tinha a idade de cinco aninho, até a idade de nove ano, meu vô tratava eu só com o broto do pinho. - É pra uma doença específica? - Pra doença e crescimento. E nós nenhum é baixinho, todos altos.

A taquara também tem um grande sentido e significado para esse povo, pois, além de servir de base para seu artesanato, é uma planta multiuso. Lappe localiza, nos estudos de Garlet (2010), a utilização das folhas ao forrarem o chão para sentar, deitar, ou para fazer sombra e cobrirem suas casas; a água que encontram dentro da taquara é usada como remédio para a cura de algumas doenças e seu chá é utilizado para curar prisão de ventre. Suas raízes são utilizadas como remédio para problemas nos ossos, quando quebram costelas, pernas e braços, cozinhando suas raízes e aplicando no ferimento por dias ou semanas (LAPPE, 2015).

Ao conhecimento dos remédios do mato, que em grande parte são de domínio dos especialistas Kaingang, se associam outras lógicas de produção de saúde, como é o caso do ritual de enterrar os umbigos das crianças, tanto para demarcar o território quanto para a promoção da saúde, pois: “Os indígenas procuram enterrar o umbigo próximo a um pé de bananeira, pois é uma planta forte e, com isso, a criança crescerá saudável; portanto, são ações possuidoras de forte caráter simbólico com o território” (LAPPE, 2015, p. 138). Para Andrade (2013, p. 83), essa prática também segue os princípios da analogia, pois:

Em rituais específicos, eles são enterrados nos pés de árvores (*Kaa*) ou mesmo são colocados dentro de buracos na árvore que, desta forma, influenciará as características físicas e comportamentais daquele indivíduo, de acordo com as características da árvore escolhida. É preciso escolher bem a árvore, pois se a árvore adoecer, isto significará o adoecimento da pessoa que tem seu umbigo ali enterrado.

Andrade (2013) destaca que a análise sobre os *venh kagta* permitiu também um olhar sobre a relação dos Kaingang com o seu meio ambiente e com os seres que nele habitam, agindo a partir de critérios específicos, baseados na relação construída a partir da observação da natureza, a partir das propriedades das plantas e dos ensinamentos e indicações dos animais. Assim, suas ações são orientadas não pela lógica ocidental, mas “[...] por um princípio particular, não considerado válido pela biomedicina, em que as características físicas observáveis de um ‘remédio do mato’ é transmitido ao Kaingang, para a cura ou para a formação do corpo e de sua personalidade” (ANDRADE, 2013, p. 83). Conforme aponta Luciano (2006, p. 171),

Os conhecimentos indígenas são essencialmente subjetivos e empíricos, por isso mesmo livres de métodos e dogmas fechados e absolutos, e se garantem na efetividade prática e nos resultados concretos que acontecem no seu cotidiano. Não importa como funciona, importa sua eficácia.

Na TI Ligeiro, é recorrente a utilização das plantas medicinais, utilizadas tanto pelo Kuiã quanto pelas benzedeiras, segundo Biasi (2009). Os Kuiãs manipulam as plantas do mato em chás ou queimam suas folhas, associadas às orações que precisam ser rezadas “para que o remédio faça efeito”. Já as benzedeiras utilizam a “costura”, recomendada para quem “rendeu as costas ou deu mau jeito”, utilizando-se de palha de milho e reza em voz baixa. Com o ingresso da Unidade de Saúde na TI diminuiu a procura pelo Kuiã, mas ao mesmo tempo ele revela, com satisfação, que “[...] conseguiu curar pessoas que não encontraram cura com os remédios químicos” (BIASI, 2009, p. 75).

Uma análise eurocêntrica colocaria a utilização destes conhecimentos e curas pelos moradores da TI como uma atitude ingênua, ao acreditar em rezas e “costuras”, mas em uma análise decolonial seria percebida como uma atitude de resistência cultural, em que a ressignificação ocorre a partir da relação com o saber do outro, a partir de seu saber ancestral e de sua cosmologia. Da mesma forma que o Kaingang aprendeu a buscar na natureza a cura para a doença, é dela que retira e produz sua saúde. A partir dos relatos registrados nas dissertações de Lappe (2015) e Oliveira (2009), vamos encontrar uma grande diversidade de informações obtidas junto aos Kaingang sobre seus conhecimentos relacionados à força contida nos alimentos e na capacidade de nos mantermos saudáveis ou adoecermos. Parece ser uma temática com muitas potencialidades, com muitos desdobramentos possíveis, a ser abordada a partir dos diferentes territórios onde é produzida, a partir da natureza envolvente.

5.4 COMIDA FORTE E COMIDA FRACA: CONCEITOS EM RELAÇÃO

O povo Kaingang considera as comidas típicas como fonte de cura e de prevenção para algumas enfermidades. Geralmente, os Kaingang procuram comer alimentos que consideram fortes, pois, por outro lado, há alimentos que classificam como alimentos fracos, que os adoecem. Apoiando-se nos estudos de Jaenisch (2010), LAPPE (2015, p. 140) destaca que “[...] os alimentos são considerados importantes fontes de força (*tar*), atributo imprescindível à qualidade da vida Kaingang. Especialmente os alimentos ingeridos no tempo dos antigos têm a característica de serem bastante fortes e construir corpos fortes”.

Retomando a cosmologia desse povo, as divisões operadas pela lógica ocidental de fragmentar e dividir diferem da lógica integrativa Kaingang. Uma liderança Kaingang da Terra Indígena Por Fi Gâ, localizada na cidade de São Leopoldo, afirma:

[...] todos os alimentos são remédios, todos os alimentos. [...] eu não consigo distinguir comida de remédio. A comida de um lado, o remédio de outro. Eu não consigo separar! Eles são junto. A comida é o remédio e o remédio é a comida! [...] Mas nós ali no matão ali, a gente tem o mel, o mel serve pra quase todo o tipo de doença do corpo, o mel né. Porque ele é feito de vários flores das árvore, então essas árvore, essas flores são remédio. Então o mel, é o melhor remédio do mato. Depois a gente colhia algumas folhas, muitas folhas que tem no mato, tira lá e cozinha e come. Muitos remédio né pra reumatismo, muitos remédios pro câncer e isso a gente comia bem dize todos os dias antigamente. Por isso que a pessoa durava mais de 150 anos. E hoje imagine né. Pensa um pouco da alimentação que nós comemo. Esses produto enlatados são um veneno. [...] Os grão também, hoje, ele já brota vem o veneno em cima até colhe! Nasce, e eles colhem usando veneno no produto. E a gente vai come! Na hora ali dá pra remediar a fome, mas logo vem a consequência [...] (LAPPE, 2015, p. 140).

Quanto à associação entre alimento e remédio, segundo estudos desenvolvidos por Oliveira (2009, na Terra Indígena Xapacó, localizada na cidade de Ipuçu, Santa Catarina, os Kaingang moradores do local entendem que a maioria das comidas do mato é também considerada remédio, atribuindo-lhes qualidades nutricionais, como o *kumí*, considerado um alimento rico em vitamina. A associação aparece desde a semelhança na forma de nomenclatura, em que “Os termos utilizados para designar o remédio do mato (*vehn kagta*) e comida do mato (*vehn kom égoro*) são parecidos, pois ambos possuem o prefixo *vehn*, que significa “mato”. O conceito de “comida forte” é associado às comidas antigas porque elas alimentam mais “[...] no sentido de serem ‘pesadas’, terem sustância” (OLIVEIRA, 2009, p. 141). A ingestão desse tipo de alimento ocasiona um corpo também mais forte.

A compreensão de que o conceito de “comida forte” se torna importante na orientação e observação dos hábitos alimentares, considerando a preocupação em garantir a “[...] fabricação e manutenção dos corpos e a aquisição de características de outras subjetividades” (ELTZ *apud* LAPPE, 2009, p. 140). Nesse sentido, para os Kaingang moradores das Terras Indígenas Foxá e Por Fi Gâ, o *Fuã*, considerado um alimento tradicional Kaingang, é visto como bom para a saúde do útero, o *Kumi* e a Varana auxiliam na cura da anemia e na ativação da memória, a Serraia é usada para combater o amarelão, o *Pého fej* para tratar dores no estômago; o caraguatá é também usado para o amarelão

e contra bronquite, asma e reumatismo. A urtiga da folha grande pode ser utilizada como alimento e, ainda, para a limpeza do corpo (LAPPE, 2015). Tanto as coletividades Kaingang das Terras Indígenas Foxá e Por Fi Gâ quanto os entrevistados da TI Apucarana relatam prejuízos à qualidade da alimentação e alteração da dieta devido à escassez das áreas de caça, pesca e coleta e a utilização de alimentos industrializados e cheios de agrotóxicos (LAPPE, 2015; OLIVEIRA, 2009).

A partir dos estudos realizados na TI Apucarana, estado do Paraná, Oliveira (2009) registra que as “comidas antigas” como *égoro*, *émi*, *pishé*, canjica, mel de abelha e carne de caça, comidas consideradas mais fortes do que a comida atual, comprada no mercado, ainda são preparadas, mas em menor quantidade. Nos dias de hoje se come mais arroz, massa, pão e carne de frango, comidas ditas “mais fracas” do que as antigas. Oliveira (2009, p. 72) observa que: “As comidas ‘antigas’, também chamadas de ‘grosseiras’, geralmente não podem ser compradas no mercado, sendo necessário plantar ou coletá-las, enquanto a comida ‘fina’ do branco vem do mercado.” São classificadas como comidas grosseiras a canjica socada no pilão com cinza, o virado (feito com feijão, porco, linguiça, misturados com farinha), quirera, farinha torrada ou pishé. “Alguns interlocutores consideram a comida comprada no mercado ‘envenenada’, pois tem muito agrotóxico”. A canjica do mercado é considerada “comida fraca”, por ser utilizado agrotóxico no seu plantio, sendo que a canjica antiga é feita de um milho chamado de “[...] milho ‘do comum’, assim como a carne de porco criado na própria terra indígena, chamado de ‘porco do comum’. O ‘comum’ é considerado mais forte que o porco ou o milho das ‘granjas’, que recebem agrotóxicos, vacinas e *venenos*” (OLIVEIRA, 2009, p. 72, grifo do autor). Os Kaingáng mais velhos consideram que o consumo de comida “fina” e “contaminada” acarreta consequências negativas para os corpos dos jovens e das crianças, deixando-os mais “fracos”, com a “natureza fraca”, adoecendo, assim, mais frequentemente. Complementando essa análise, Dona Emiliana, residente da aldeia Paiol de Barro, relata que: “Agora as crianças têm nojo das comidas da gente. Aonde veio as fraquezas do pessoal, essas doenças tudo, diferentes. Vem remédio não sei da onde pra aplicar na gente” (*apud* OLIVEIRA, 2009, p. 72). A alimentação atual está baseada no consumo de alimentos como galetto, arroz, massa e pão, os últimos produzidos com farinha branca, adquiridos no mercado, mas antigamente eram consumidos os alimentos que a terra produzia, sem o uso de veneno e ureia.

A preocupação com o uso do veneno e de hormônios e medicamentos está presente há muito tempo na comunidade. Em estudos anteriores realizados na comunidade por Diehl (2001), já havia registros de moradores do local sobre os

efeitos nocivos da comida, devido ao uso de adubo e veneno na produção dos alimentos, provocando efeitos nos jovens, que estariam mais fracos pela ingestão de “comida contaminada”, já que os animais dos quais se alimentam são criados com ração e vacinas (OLIVEIRA, 2009). Ocorre que o hábito de se alimentar de “comida fina”, ou seja, arroz, feijão e massa, teve influência na dieta das crianças e adolescentes da comunidade devido à introdução da merenda escolar, que as acostumou a esse tipo de comida. Alguns moradores da TI Apucarana entendem que “[...] os jovens não gostam ou não comem as ‘comidas antigas’, pois têm vergonha ou mesmo não querem ser índios, por isso gostam da ‘comida fina’ do branco” (OLIVEIRA, 2009, p. 74). Conforme relata Dona Maria, entrevistada por Cadete (2019, p. 30), “[...] alguns alimentos de hoje têm levado os nossos filhos à morte muito cedo.” A relação entre produtos industrializados, seja remédio, seja alimento, fica clara na análise dessa Kaingang:

[...] os nossos filhos são doente hoje, porque consomem muitos alimentos industrializados que são comprados nas cidades. Onde tem muito sal, açúcar e outras coisas que não fazem bem. Sem falar dos remédios que são comprados nas farmácias pelo próprio índio, sabendo que temos variedade de remédios em nossa mata (*apud* CADETE, 2009, p. 31).

Ciente do problema, Dona Maria (*apud* CADETE, 2019, p. 31) propõe a solução: “Por isso, os indígenas têm que fazer o possível para a revitalização dos saberes na comunidade, mesmo assim.” A associação entre as doenças atuais e a mudança na alimentação também são percebidas pela entrevistada: “Não existiam esses tipos de doenças como diabete, câncer, depressão, pedra nos rins/vesícula, pressão altobaixa, porque tínhamos uma alimentação, saudável (comidas típicas feitas) em casa” (p. 30). Ao entrevistar outra *Kofá* (anciã) da comunidade de Toldo Pinhal, a senhora Fátima da Silva (*apud* CADETE, 2019, p. 31), faz referência à interferência externa nos hábitos culturais a partir do contato:

[...] as ervas medicinais são de extrema importância para nós índios pois são os primeiros remédios que usávamos desde o princípio, mas com a chegada dos *fôg* (homem branco) isso foi mudando pois porque aprendemos usar os remédios do homem branco e começamos deixar de lado os nossos saberes.

A *Kofá* Fatima da Silva refere-se ainda à reserva que as pessoas desse povo têm com relação aos conhecimentos medicinais, considerando que historicamente tem sido expropriados não só de seus territórios, mas também de sua sabedoria ancestral:

[...] nós não queríamos que o fóg (homem branco) conhecesse as nossas ervas, pois no passado eles levaram nossos saberes sobre as plantas embora e nunca nos desse retorno. Por esse motivo não falemos abertamente em relação as ervas que conhecemos. No entanto, levanta-se este conjunto de ervas com seus usos, para serem sugeridos como estudos e usos práticos na escola. Por ser uma das mais utilizadas e de maior importância, bem como da necessidade de serem reconhecidas nas matas e serem preservada pelas novas gerações (*apud* CADETE, 2019, p. 31).

A associação com a escola ocorre devido a essas entrevistas integrarem um projeto de revitalização dos saberes sobre as plantas medicinais envolvendo alunos, pais, professores e as pessoas da comunidade nesse espaço. Outra prática alimentar desenvolvida pelos Kaingang refere-se às dietas, denominadas *vahnkre*. Podem estar associadas à morte, ao nascimento ou mesmo a uma doença. Para D. Emiliana, a dieta da mãe prejudica o estado de saúde da criança: “[...] o processo de enfraquecimento vem desde a gravidez, com o abandono da prática de se tomar os *vehn kagta*, ou chazinho do mato” (*apud* OLIVEIRA, 2009, p. 77), e, na sequência, na dieta do recém-nascido, para o qual deveria ser dada canjica de pishé e não “papá de bolacha”, feito a partir de produto industrializado e, portanto, “cheio de veneno”. O abandono das dietas com alimentos mais tradicionais e a ausência de acompanhamentos como os chás durante a gestação estaria levando os corpos a se tornarem fracos. “Além da dicotomia comida ‘forte’ e ‘fraca’ (ou ‘grosseira’-‘fina’ e mesmo ‘natural’-‘industrializada’ ou ‘plantada’-‘comprada’)” já apresentada neste texto, nas dietas orientadas à cura de doenças há outro conceito que orienta o tipo de alimento que pode ser ingerido quando a pessoa estiver doente. Trata-se da “comida enxuta” e da “comida molhada”. “Caso se tenha uma doença contagiosa e necessite se fazer dieta, ficam proibidos os alimentos ‘molhados’, pois esses dificultariam a cura da doença” (OLIVEIRA, 2009, p. 77).

Os Kaingang da TI Guarita apresentam em sua dieta alimentos promotores de saúde, conforme estudo desenvolvido por Porsh (2011, p. 45): “O uso de alimentos como promotores de saúde pelos Kaingang é bem visível na medida em que mantém o uso de alimentos que facilitam o bom funcionamento de todo o organismo.” Quanto aos hábitos alimentares, quando voltados aos alimentos tradicionais, operam no equilíbrio do organismo e promoção da saúde. Por exemplo, a abóbora e a moranga, bastante consumidas na TI, auxiliam no fluxo intestinal, e a batata doce evita o raquitismo e problemas de visão. O fuá, cozido ou frito, possui propriedades fortificantes, diuréticas e depurativas. Os moradores da TI Guarita também sofrem com a

contaminação por agrotóxicos, que é utilizado nas suas lavouras, motivo pelo qual há restrição na coleta e uso do fuá.

Os apontamentos registrados sobre os usos das plantas associados para a alimentação no sentido de remédio ou manutenção da saúde apontam para uma multiplicidade de correlações a serem utilizadas nos processos formativos e, de forma sistematizada, nas escolas indígenas. A manutenção desses conhecimentos depende de que sejam desenvolvidos nos espaços escolares, na formação de docentes, nas escolas básicas onde estes e outros docentes atuarão. Entendemos que os conceitos estão articulados a questões mais amplas, como o acesso à terra, às políticas de dependência de insumos, outras estratégias de plantio limpo como agroecologia, a implantação de agroflorestas em vez de monoculturas e agrotóxicos, onde a diversidade vegetal permita tanto a recuperação de áreas degradadas quanto a proteção de nascentes e ambientes propícios à vida de pequenos animais. As disciplinas de química, física e biologia, componentes que norteiam o percurso formativo dos estudantes Kaingang em análise (do curso em questão), poderão encontrar ambiente rico de articulação. Pretende-se, assim, promover uma educação contextualizada, que dialogue com as lógicas subjacentes à compreensão desse povo no que se refere às potencialidades dos alimentos, relacionados ao ambiente onde habitam, as problematizações necessárias para avançar nas questões que lhe são pertinentes, a saber: a garantia de terra para suas matas e o plantio de suas culturas tradicionais, de práticas de saúde que acompanhem suas necessidades, de uma escola que dialogue com os conhecimentos ancestrais e analise com criticidade as interações com a sociedade envolvente, na qual a soberania cultural e alimentar está sempre em disputa. Para que tais proposições sejam possíveis de serem articuladas e implementadas, a escola pode ser um espaço em potencial.

6 DA ESCOLA DA CONQUISTA PARA A CONQUISTA DA ESCOLA

A educação indígena não tinha limites físicos. Aprendia-se na convivência com a natureza e com aqueles que já haviam vivido mais, portanto, aprendido mais. Por isso a escola não era necessária junto aos povos originários. Os processos educativos não estavam separados da vida e atendiam as necessidades de cada idade, a cada tempo histórico, de acordo com as determinações de cada cultura. Foi o não indígena que trouxe a escola. E também os missionários e, com eles, as proibições, os castigos, e o início de um sistema de dominação por um lado e de promoção de subalternidades por outro. A começar pela língua, conforme refere Luciano (2006, p. 123):

A escola foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do monolingüismo no Brasil, em parte obtendo sucesso, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos.

A colonização não foi somente uma ação econômica e estrutural, mas foi também uma experiência mental e cultural de subordinação, de alteração de identidades. Sem direito de manter seus costumes tradicionais, os povos indígenas vivenciaram a restrição da humanidade, da virtude e da racionalidade aos cristãos europeus. Isso ocorre, segundo Troquez (2014, p. 51), porque “Estavam na base deste enfoque teorias que pretendiam marcar a superioridade europeia sobre outros povos por critérios religiosos, biológicos e culturais. Nesta perspectiva, catequizar era relativo a ‘humanizar’ e/ou ‘domesticar’”. Nessa ruptura promovida pelo processo colonizador, Meliá (1979, p. 60, *apud* TROQUEZ, 2014, p. 53) destaca os contrastes presentes entre educação indígena e a educação para o indígena: “[...] enquanto a educação indígena se processa sempre em termos de continuidade, a educação para o indígena

pretende estabelecer a descontinuidade e ruptura com o tempo anterior: a criança é tomada como ‘tabula rasa’.

Conforme aponta Giralдин (2014, p. 7), antropólogo que acompanha há mais de 20 anos experiências de participação em ações educacionais ligadas aos povos indígenas do Brasil Central, coube aos missionários religiosos o papel de colonizar, subjugar e “[...] transformar os povos conquistados em cidadãos do império: o caminho era a aquisição da fé religiosa cristã e católica via catequese. Educar, naquele contexto, era catequizar, uma vez que este era o objetivo da colonização.” Quando a questão é atualizada para a educação indígena atual, cada povo precisa poder organizar seus processos próprios de ensino e aprendizagem, como aponta Giralдин (2014, p. 2), o qual considera que:

[...] compreender como se dá o processo de transmissão dos conhecimentos tradicionais significa compreender os princípios filosóficos, conceituais, cosmológicos, os processos rituais, as estratégias de formação dos novos seres sociais de cada povo, compreendendo nesse processo as noções de corpo e de pessoa que cada povo indígena tem.

Ocorre que essa compreensão tem sido dificultada pelo modelo e pela função que o ensino tem atendido na construção deste país. Giralдин (2014, p. 2) nos recorda a necessidade de:

[considerarmos] o lugar histórico de que partimos para entendermos que o Brasil atual representa o resultado de cinco séculos de projeto colonizador. Inicialmente 322 anos de colonização portuguesa (entre 1500 e 1822) em que o chamado sistema colonial aqui instalado levou à exploração de recursos naturais da colônia chamada Brasil (e Grão-Pará e Maranhão) tendo como pano de fundo o esbulho das terras indígenas, conquistadas com à força das armas (bélicas ou biológicas) e com a força do discurso catequizador, com a subsequente destruição genocida ou etnocida de grande número de povos indígenas que habitavam estas terras.

Através da lógica assimilacionista/integracionista, foi delegada competência de ensino escolar para missionários religiosos, ao mesmo tempo em que foram propostos projetos econômicos visando à autossustentação dos povos indígenas e sua posterior integração ao mercado regional, seja como mão de obra ou como produtores agrícolas. Ações executadas primeiramente pelo Serviço de Proteção Indígena (SPI) e, posteriormente, com a sua extinção, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa postura permanece ao menos até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A professora Joziléia Daniza Kaingang¹, docente que atua na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFFS), assim percebe os prejuízos produzidos com a inserção da escola no cotidiano das populações indígenas:

O processo de educação com os povos indígenas foi um processo de valorização da cultura do não indígena, de imposição cultural. Um dos lugares em que tivemos, talvez, os maiores danos às nossas populações foi através da educação, da inserção da escola e dessa obrigação que os povos indígenas tinham de aprender o português, valorizar a cultura do não indígena, valorizar o que vinha de fora em detrimento da sua [cultura]. Sempre o do outro era superior (*apud* PAIM; PEREIRA, 2019, p. 3).

Em contrapartida a esse processo, a partir dos avanços promovidos pela legislação e pela luta dos povos indígenas, a educação diferenciada, específica e bilíngue disputa espaço com a educação colonizadora. Nessa perspectiva, Joziléia afirma:

A educação diferenciada é uma educação que leve em conta tudo o que devemos ter de bom e de qualidade em uma educação para formação de uma pessoa, mas que leve em consideração, principalmente, a cultura desse sujeito, a cultura dos povos indígenas, e cada um conforme as suas especificidades, que essa é, também, uma grande discussão: que considere a língua, a cultura, a tradição desses povos; que considere um calendário diferenciado – porque as nossas tradições são distintas das tradições do não indígena, porque fazemos o feriado de Nossa Senhora Aparecida e não há um recesso quando se faz a busca da visão do povo guarani, por exemplo (*apud* PAIM; PEREIRA, 2019, p. 3).

Joziléia lembra que muitas escolas que estão dentro das terras indígenas não têm na coordenação pedagógica e na direção professores indígenas, e suas ausências desses espaços de gestão pedagógica são justificadas por falta de competência dessas profissionais. Como se fosse possível uma escola diferenciada sem que o diferente ocupe o espaço de pensar e organizar esses espaços. Destaca ainda as muitas possibilidades, poucas vezes exploradas, no que se refere à relação conteúdo-metodologia:

Sem falar de tudo o que pode ser trabalhado na Matemática, na Ciência, usando como fio norteador um conhecimento indígena. Nós temos tempos de contar, que é o tempo da taquara; nós temos o tempo

1 Conforme explica Joziléia, “a gente coloca o Kaingang no final porque não é meu sobrenome, mas é o nome do meu povo, é a maneira que a gente tem se colocado para que as pessoas saibam de que lugar a gente vem, de que povo a gente está falando” (*apud* PAIM; PEREIRA, 2019, p. 2).

de gestar, que é o tempo em que a planta é pequena, e que as mães engravidam e têm o parto; tudo isso poderia ser trabalhado dentro de um contexto de sala de aula com um fio norteador para um período de escola. E, infelizmente, não é. Por quê? Os valores que estão em um patamar maior ainda são os da cultura não indígena! Isso é bem importante, e preocupante. E nós tivemos avanços nas universidades! (*apud* PAIM; PEREIRA, 2019, p. 5).

A docente também registra a importância dos monitores bilíngues como a entrada do indígena em um papel diferenciado nos espaços escolares. Apesar de, inicialmente, não ocuparem o espaço do professor,

[...] eles foram vindo para a escola para fazer a alfabetização nas línguas. Isso no contexto dos Kaingang. Alfabetizando nas línguas, eles facilitariam a alfabetização na língua portuguesa, e isso era uma violência! E isso também a levar a ter um produto, no final, que é um pouco do que a gente vê de pessoas que não se encontravam, não sabiam o que é melhor: se é melhor você ser indígena, se é melhor não ser indígena. Isso gerou muito conflito em algumas gerações (*apud* PAIM; PEREIRA, 2019, p. 7).

Estes conflitos permanecem. Apesar de a Constituição Federal de 1988 buscar a superação da lógica assimilacionista, muitas políticas permanecem no paradigma anterior, até porque a escola continua reproduzindo a imagem de um índio no passado, sem considerá-lo parte constitutiva da sociedade brasileira e sem promover uma virada epistêmica que os coloque em condição de igualdade com o colonizador. Apesar dos conflitos apontados por Joziléia, esses espaços foram os primeiros a serem experimentados por educadores indígenas neste lugar chamado escola. Conforme Amaral (2010, p. 260),

O espaço escolar, nos padrões não indígenas dentro das terras indígenas ou fora delas, passa a compor e a impor uma estratégia de integração nacional, de controle e disciplinarização dos Kaingang. Cabe destacar que, contraditoriamente provocados por este movimento, ao longo desta história recente, os professores Kaingang, como sujeitos da escola indígena, passam a se apropriar, recompor e ressignificar o espaço escolar.

A presença do professor indígena hoje é uma realidade, o que, para Joziléia, se trata de uma forma de valorizar o ser Kaingang, o ser indígena e, dessa forma, torna possível demonstrar que o indígena pode assumir qualquer profissão sem deixar de ser indígena. E, nesse sentido, preservar a oralidade, sua característica mais intrínseca.

6.1 ORALIDADE E ESCRITA: ESTRATÉGIAS SUBSTITUTIVAS OU SIMULTÂNEAS?

Ao que parece, as implicações na substituição da cultura oral pela cultura escrita não têm sido devidamente percebidas. Considerando o espírito dominador imposto pela colonialidade, as especificidades dos povos originários têm sido sistematicamente substituídas pelos mecanismos da lógica ocidental. Nesses casos, são dois processos imbricados, pois não é apenas a substituição da oralidade pela escrita, estratégia que, por si só, já coloca os povos orais em desvantagem. Não podemos esquecer que a língua portuguesa é a língua do dominador, de quem detém o poder de decisão no país. Por isso, sua aprendizagem é imposta: cabe ao índio, hoje, aprender a língua do branco e não vice-versa. Então, temos a oralidade sendo colocada como um mecanismo ultrapassado, provocando, de certa forma, a desvalorização do capital ancestral, considerando que a memória de um povo representa seus sentidos, significados, tudo o que construiu enquanto coletividade. A memória de um povo, pela ação da oralidade, está em constante processo de atualização, em contradição ao processo da escrita, que fixa os fatos históricos e inviabiliza sua renovação, nos moldes da flexibilidade das memórias preservadas pela oralidade. Somada a isso há toda uma lógica que afeta temporalidades, insere compartimentalizações, destrói totalidades, enfim, são lógicas distintas que alteram formas de ver, sentir, pensar e agir no mundo. A ausência da oralidade implica, portanto, em profundas perdas aos povos que se utilizam, ancestralmente, dessa metodologia de transmissão de conhecimentos. Isso porque, de acordo com Troquez (2014, p. 61):

Culturas orais indígenas e culturas escritas são orientadas por lógicas e tradições culturais diferenciadas: Enquanto a cultura oral está centrada na memória, a cultura escrita privilegia os documentos escritos. Na cultura oral o tempo é ordenado por uma lógica, centrada no mito e no ritual, enquanto que na cultura escrita o tempo (a partir do qual buscamos ordenar a história) é linear. Dessa forma, a cultura escrita enfrenta os riscos de enquadrar e situar o outro, o diferente em uma visão condicionada à escrita, à linearidade, fortemente desenvolvimentista e eurocêntrica.

Por meio da oralidade, os conhecimentos de um povo vão constantemente sendo lembrados, revividos, refeitos, reconstruídos e repensados a partir do momento histórico. Para Meliá (1997, p. 93, *apud* TROQUEZ, 2014, p. 61), “[...] as culturas onde não penetrou a escrita conservaram outra ‘ecologia’, na qual vive e se move a comunicação. Os mitos da tradição oral são próprios da narrativa,

da oralidade”. Ladeira (2005, p. 12, *apud* TROQUEZ, 2014, p. 61) reflete sobre a diferença entre expressão e reprodução, no que se refere à escrita e à cultura oral:

[...] para povos de cultura oral, a tradição só pode ser armazenada pela língua, e para isso esta deve ser memorizada (e transmitida de geração em geração). Há segredos para a memorização ou o armazenamento e regras que governam a composição oral, como marcadores que conduzem a narrativa à medida que esta se desenvolve. Os elementos das narrativas se constituem em um corpus de conhecimentos que faz parte de um patrimônio social compartilhado com os demais membros da sociedade.

Há outras implicações a considerar, como o aprisionamento ou marcação linear do tempo, em que “A transmissão dos conhecimentos através desta memória oral não permite distâncias, a noção de tempo histórico, que a memória escrita instaura” (LADEIRA, 2005, p. 14, *apud* TROQUEZ, 2014, p. 61). Ciente dessas e outras implicações, Apinajé (2020, p. 80) aponta que:

A associação indígena tem uma cultura de reminiscência oral na qual está se introduzindo a escrita, o que provoca uma culpabilidade extremamente ampla dos participantes do procedimento, pois o acesso da oralidade para a escrita pode ocasionar alterações sociais bastante incisivas.

Amaral (2010, p. 293) entende que a “[...] centralidade das formas escritas de socialização do conhecimento em detrimento e desqualificação das tradições orais, características dos povos indígenas no Brasil”, tem sido um dos significativos elementos de assimilação pelos indígenas das formas de educação escolar desenvolvidas pelos não índios. Destaca ainda que as dificuldades na escrita e leitura apresentadas pelos indígenas, pode ser em decorrência de terem na oralidade sua ferramenta primeira de comunicação, em que a transposição da língua indígena para a língua portuguesa os induz a erros, que são percebidos pela academia como incompetência.

Temos, com mais propriedade, as considerações de Susana Grilo Guimarães (2001, p. 110) a respeito da substituição do mecanismo da oralidade pelo mecanismo da escrita. Para esta autora: “Se a gente fala em interculturalidade, é meio complicado não colocar a questão da relação da escrita com a oralidade.” Em virtude da necessidade de compreender, se relacionar e serem valorizados pela cultura do branco, os indígenas se sentem pressionados a dominar a escrita e a leitura, dois símbolos da civilidade, junto com a língua portuguesa. “Eles querem dominar um produto cultural nosso para trafegar melhor por aqui. Ao lado dessa questão tem a questão de que esse produto cultural apaga o outro, que é a oralidade” (GUIMARÃES, 2001, p. 110).

O grande dilema é que “[...] a oralidade, até onde a gente sabe, é o que vem dando sustentação, manutenção e reprodução dessas sociedades até hoje” (GUIMARÃES, 2001, p. 110). E está se utilizando desse produto cultural da sociedade dominante de forma muito natural, desconsiderando os prejuízos advindos às culturas indígenas, conforme apresenta Guimarães (2001, p. 110):

A gente impõe a escrita e os professores índios exigem a escrita, sem que a gente tenha dominado o mecanismo da oralidade, que é um produto cultural específico, com resultados culturais específicos. A gente não tem esse quadro, e, por não haver essa interculturalidade, você entra com um produto cultural e vai anulando o outro.

O cuidado com a preservação da oralidade pela escrita tem orientado os processos formativos na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFFS), pois, conforme depoimento de Joziléia, nos processos formativos que acompanha a ênfase na preservação da oralidade é uma constante:

Valorizar o falar, a oralidade. Valorizar a escrita, sim! Mas valorizar a oralidade. E isso tem acontecido nas diversas disciplinas que nós temos. Nós vemos os professores trabalhando textos, dando as aulas, eles têm que escrever, mas eles têm um momento, também, da oralidade, e de valorizar essa fala. Porque você não pode avaliar um povo que vem de uma tradição oral só pela escrita. Ou só pela apresentação da leitura que ele fez. A leitura que ele fez pode ser uma representação; mas, talvez, o entendimento que ele tenha tido sobre aquilo que leu nem sempre vai conversar com o entendimento que o professor não indígena faz daquele texto. Isso é bem interessante! (*apud* PAIM; PEREIRA, 2019, p. 8).

Destaca-se, assim, uma questão fundamental nas práticas indígenas, que é o diálogo. Nesse caso, o diálogo com o diferente para produzir uma síntese, ou seja, para ampliar as percepções de mundo, e não de anular uma pela imposição da outra.

Luciano Baniwa (2019) desenvolve uma associação muito difundida nas escolas indígenas: a relação entre escrita e civilidade. Destaca que é comum ouvir nas escolas indígenas: “vocês precisam estudar muito para serem civilizados, se tornarem civilizados”. De tanto ouvir isso, as próprias lideranças indígenas reproduzem inconscientemente esse preconceito quando defendem a busca do índio desenvolvido e civilizado. Os próprios índios incorporaram essa ideia de forma tão naturalizada que é difícil sua desconstrução na mente dos próprios índios. No entanto, sabemos que a noção de

civilização é muito relativa. Todas as sociedades e todos os povos construíram suas civilizações, porque sem civilização não existe sociedade. No entanto, existe um ponto que a decolonialidade nos permite enxergar: que as civilizações se diferenciam uma das outras. E, apesar da lógica eurocêntrica nos impor e se impor como a mais evoluída e avançada, buscando estabelecer a imagem de que outras formas de organização são inferiores a ela, a lógica decolonial desvela que esse é apenas um trunfo para a manutenção de uma hegemonia. Então, como destaca Luciano (2019, p. 65), “Uma coisa é a civilização dos povos europeus, outra coisa é dos ameríndios.” E, diferentemente do que aponta nossa formação eurocentrada, esses povos se diferenciam em muitos aspectos, que não são inferiores às formas ocidentais, como nos querem convencer. “As civilizações indígenas permitiram a construção de muitos e complexos sistemas linguísticos, focados na dimensão da oralidade” (LUCIANO, 2019, p. 65). E por quê? Porque diferentemente dos povos ocidentais, consideravam a oralidade mais importante que a escrita. Então, para esses povos, “A palavra dita e falada é quase sagrada, e cumpri-la é uma questão de honra” (LUCIANO, 2019, p. 65). A oralidade demanda memorização, utiliza-se da contação de histórias para fixar a atenção daqueles a quem se direciona e por meio desse método os conhecimentos foram repassados por muitas gerações, atualizando-se a cada narrativa. E não podemos afirmar nem provar que representem menos a verdade do que os conhecimentos imortalizados pela escrita.

A singularidade de seu uso, seja pelas orientações técnicas para as produções artesanais ou pela orientação ao dialogar com o outro é ressaltada por Claudino (2013, p. 93), pois “A oralidade é metodologia por onde discorrem as técnicas da transmissão da cultura, desde uma simples confecção dos artefatos indígenas, no falar do idioma Kaingang até o portar-se diante de seu professor e mestre, o velho e o *Kakrē* (sogro)”. Mas também aponta o uso da escrita como forma de registro dos conhecimentos indígenas, sua memória ancestral, “[...] principalmente aquela que os anciões reproduzem nos mitos”. (CLAUDINO, 2013, p. 93). Isso porque “É a memória que contempla uma necessidade existencial de manter o indígena como indígena sustentado na sua cultura, mesmo que ele se utilize da escrita para o registro de seus bens” (CLAUDINO, 2013, p. 93).

Resgata-se, aqui, como contribuição para essa problematização, dois apontamentos apresentados por Pedro Cipriano na introdução da monografia desenvolvida no Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata e apresentada em fevereiro de 2014:

No Capítulo II, procuro apresentar da melhor forma possível, e conforme a minha capacidade sobre a história da constituição ou reconfiguração da Terra Indígena Inhacorá. Como falei, pode ser que as informações que apresento aqui não estejam de acordo com outras informações apresentadas por pesquisadores, mas penso que é necessário também continuar valorizando o sentido da oralidade indígena (CIPRIANO, 2014, p. 13).

Ao mesmo tempo em que se avança nos papéis até então assumidos por indígenas, que se resumiam a meros informantes, assumindo a autoria sobre sua própria história, ressalta-se a necessidade da valorização da oralidade, instrumento de preservação da cultura e história que apresenta variações conforme o local onde está sendo reproduzido, as especificidades daquele grupo, a intencionalidade por trás do uso daquela história, entre muitas outras questões. Demonstra-se, assim, que a memória, mesmo sendo coletiva, opera por diferenciações, pois cada cultura representa nas suas versões da história as especificidades de suas experiências e sentidos.

Entramos, assim, na organização da escola como um espaço que, ao ser reivindicado pelos povos originários, precisa lidar com estruturas impostas pelo colonizador e, ao mesmo tempo, manter o que lhe é próprio e específico. Nesse diálogo entre dentro e fora, a interculturalidade poderá pender para a polaridade da lógica assimilacionista ou para a autodeterminação. Compreender e dominar esses conceitos e suas implicações se faz necessário para romper com o modelo imposto pelo colonizador.

6.2 A ESCRITA E A ESCOLA NA CULTURA KAINGANG: COLONIZAR OU LIBERTAR

Cipriano (2014) apontou que as condições de escrita dentro da língua materna são mais fluidas, devido à complexidade presente no registro gráfico. As estruturas presentes na escrita da língua materna diferem das estruturas da língua portuguesa, o contexto a ser descrito pelo acadêmico está referenciado na lógica presente na sua cultura, ou seja, não há a necessidade de transpor para outra estrutura gramatical e outra lógica cultural. Ao mesmo tempo, Cipriano (2014) ressalta outro diferencial importante, que é a não universalidade do pensamento. Para a formação do ser Kaingang, que depende da diversidade para se concretizar, a lógica eurocêntrica é um impeditivo. Por essa razão, ampliar a diversidade é fundamental, e a produção do conhecimento a partir de outras culturas e conhecimentos outros permitirá a efetividade desse processo. Referindo-se ao seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Cipriano (2014, p. 13) afirma:

Além disso, creio que tenha conseguido desenvolver a segunda parte da melhor forma possível e dentro dos meus limites. Isso não é uma justificativa, mas que todos nós temos que nos colocar diante disso, pois, tudo o que pensamos acaba não sendo universal. Enfim, espero que outras pesquisas possam continuar sendo desenvolvidas por nós mesmos, kaingang, e assim termos a possibilidade de diálogo com o universo acadêmico da forma como pensamos sobre as nossas culturas, com pensamentos, ideias, noções e saberes diferenciados. E, a partir de tudo isso, é possível nos dias de hoje construir um caminho de formação acadêmica, e especificamente um caminho de formação do ser kaingang.

O autor destaca a importância da autoria enquanto possibilidade de também apresentar as dificuldades percebidas desde a inserção em espaços escolares com não indígenas, como as dificuldades com a escrita: “[...] em minha experiência inicial de estudante tive muita dificuldade na escrita em Língua Portuguesa, mas quando escrevia em Língua Kaingang eu era um craque” (CIPRIANO, 2014, p. 13). A relação entre mundos enfrentada pelo autor lhe oferece um aporte de conhecimentos possíveis de serem colocados à disposição dos alunos, apontando para o diálogo intercultural. Nesse sentido, ele refere que:

Entendo que meu trabalho não vai solucionar os problemas que enfrentamos, mas vai dar uma abertura maior para diálogos com outras instituições, e principalmente na compreensão do sentido de pertença à Terra Indígena de Inhacorá. Além disso, temos que preparar nossos alunos para que eles possam ter a capacidade de entender que os valores culturais são tão importantes quanto às coisas novas que passam a vivenciar na escola (CIPRIANO, 2014, p. 19).

Atentemo-nos para o detalhe apontado por Cipriano (2014), que coloca em igualdade de posições os valores culturais e os conhecimentos escolares, diferentemente das hierarquias estruturantes da lógica ocidental, que, ao outorgar o certificado de validade ao conhecimento das culturas ocidentais em sobreposição e descrédito aos conhecimentos dos povos tradicionais, opera desvalorizando os conhecimentos originários e supervalorizando a cultura escolar.

O autor estabelece um elo entre as contribuições de Joziléia e aquelas que foram desenvolvidas por Juracilda Veiga, tendo realizado sua graduação na licenciatura na qual Joziléia é docente e Juracilda Veiga apresenta suas contribuições a partir da proposta desenvolvida por ela na Terra Indígena de Pedro Cipriano. A proposta desenvolvida por Veiga (2001), a partir do ano de 1996, junto à comunidade de Inhacorá (RS), refere-se a um assessoramento a cursos de capacitação ofertados a indígenas. A proposta envolveu a alfabetização em

Kaingang, a partir de discussões sobre o processo de bilinguismo cultural como transição para a língua portuguesa.

Veiga (2001) aposta na dupla atuação do professor indígena, atendo-se ao trabalho de introduzir as gerações mais novas ao conhecimento de técnicas e saberes de maneira formal, porém sem deixar de ser um educador. “E, para ser um educador Kaingang, é necessário observar os valores da sua cultura, para que os ensinamentos da escola não entrem em contradição com a cultura indígena” (VEIGA, 2001, p. 119). Da mesma forma, a criança necessita estar segura em sua primeira língua, tanto no que se refere à oralidade quanto ao domínio da escrita, para só então ser alfabetizada em outra língua. Veiga (2001, p. 116) entende que:

A criança só pode expressar sua experiência na própria língua e nesse aspecto o trabalho com a expressão oral precede a escrita e sua compreensão, por isso o material didático a ser produzido deve provocar a imaginação da criança para que ela expresse seu conhecimento, sua compreensão da realidade que vive.

Caso seja alfabetizada primeiro em língua portuguesa e os conhecimentos novos e interessantes sejam apresentados nessa língua, a criança vai entender que sua língua materna somente será útil dentro da aldeia e para todas as demais atividades usará a língua portuguesa. Veiga (2001) percebe nisso um grande perigo, visto que gradativamente vai se perdendo o hábito de utilizar a língua materna e toda sua representação e importância. Ele destaca ainda que o grupo de professores deverá resgatar a história da comunidade, para que possam compreender qual é escola que desejam:

Estabelecer a relação entre a história escrita e a história que está na memória e na percepção dos antigos Kaingang vem possibilitando aos professores indígenas a compreensão política do contexto onde vivem e dos interesses que incluíram ou excluíram as populações indígenas dos processos de formação da sociedade regional, da qual são parte (VEIGA, 2001, p. 117).

Ao se voltarem para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, outros desafios se colocam, como a necessidade de produção de material didático em língua Kaingang. Ocorre que houve uma uniformização da escrita a partir do dialeto Kaingang da região central do Paraná, o que fez com que tal dialeto fosse considerado como padrão e os demais que são utilizados nas comunidades fossem vistos como incorretos. Não havendo espaço para detalhar todo o desenvolvimento da perspectiva linguística, passaremos à questão

antropológica, em que os professores desenvolveram uma pesquisa com as pessoas da comunidade com mais conhecimento histórico. Como resultado, Veiga (2001, p. 123) apresenta:

Essa prática modificou a imagem de que os jovens, por terem tido acesso à escola, são os que sabem, sendo os conhecimentos dos antigos “coisas do tempo que a gente estava no mato”, para passar a uma atitude de admiração dos conhecimentos do seu povo e da possibilidade desse conhecimento ser enriquecido a partir da escrita. Fomos descobrindo juntos o que poderia ser relevante tematizar na escola.

As perspectivas histórica, linguística e antropológica, interligadas, orientaram a construção de uma proposta de formação voltada ao contexto e realidade locais, permitindo que a alfabetização acontecesse de forma contextualizada e os demais processos caminhassem no sentido de fortalecimento de sua cultura e registro de sua história. Como citado anteriormente, os *kofã* são considerados a biblioteca viva do povo Kaingang, constituindo-se uma referência histórica e cultural. A participação desses sábios acontece em muitos espaços na vida desse povo. Considerando os projetos de resgate cultural e revitalização desenvolvidos na Terra indígena de Serrinha, a estratégia adotada para a manutenção da memória cultural junto aos jovens Kaingang ocorre pela inserção dos *kofã* na escola, através do Ponto de Cultura. Conforme relato colhido por Schild (2016, p. 83), Tohn, uma jovem Kaingang moradora da TI, refere que: “Eles, os *kofã*, vão na escola, substituem a aula de um professor e ensinam sobre a cultura, os nossos nomes e as nossas metades. Sobre o tempo e a distância, as brincadeiras. É muito bom”. Schild relata que quando iniciaram o trabalho do Ponto de Cultura na Serrinha havia muita resistência e desinteresse pelos jovens e comunidade em geral no resgate dos seus conhecimentos ancestrais, mas com o desenvolvimento do projeto foi possível perceber algumas mudanças:

Percebo que a identificação com as marcas, o saber sobre a sua metade e descendência, tem a ver com uma melhora significativa na autoestima dos jovens. Porque a minha geração tinha vergonha de se pintar, de desfilar, de falar kaingang. Isso hoje tem mudado, pois os jovens gostam de participar das iniciativas culturais na comunidade e há prestígio em fazer parte destas atividades, o que podemos observar nestas meninas kaingang que desfilaram nos Jogos dos Povos Indígenas do RS, em 2013 (SCHILD, 2016, p. 83).

Segundo Amaro (2016, p. 110), “A monocultura do conhecimento instituiu comportamentos e crenças de que não é possível agir e pensar de outros modos.” Trata-se, como sabemos, da colonialidade do poder, que impôs, pela

colonialidade do saber, a produção de subalternidades e omissões por meio da dominação epistemológica, que limita o pensar diferente. A proposta de Veiga (2001), a produção de Cipriano (2014) e as atividades de resgate cultural promovidos por Shild (2016), assim como os demais autores destacados nesse texto, são alternativas à exclusão, à discriminação, à manutenção e promoção de suas culturas originárias, visando maior autonomia nos projetos desenvolvidos pelas escolas indígenas. Amaro (2016, p. 111) sugere a produção de:

[...] espaços tempos para conhecimento e valorização da inesgotável experiência cultural e social desses grupos. O currículo escolar, como construção cultural e como território contestado e em disputa, pode tornar-se potente mecanismo para que metodologias, enfoques epistemológicos e práticos no cotidiano escolar se constituam como força motora da alternativa epistemológica ao pensamento moderno.

Construir, enfim, uma experiência decolonizadora nas escolas indígenas torna-se um processo que demanda uma produção epistêmica que contemple os valores, metodologias e sentidos desse povo. Estarmos atentos a tais questões permite compreendermos de que forma o processo colonizador pode ser pausado, nas contradições de nossas vivências formativas.

6.3 ENTRE A ESCOLA ASSIMILACIONISTA E A ESCOLA LEGALISTA

Tomar a escola para si tem sido um processo. Nessa disputa, os povos originários têm ainda muito a caminhar. Troquez (2014, p. 65) apresenta uma sistematização referente aos enfoques que a educação indígena apresentou, desde o início da escolarização até os dias atuais,

[...] em confronto com os enfoques etnocêntrico e integracionista, os enfoques comunitário, relativista e culturalista estiveram na base das discussões no campo e influenciaram a construção dos documentos oficiais. Com as garantias legais a favor da instituição da escola diferenciada, surgiu o enfoque legalista e, a partir de balanços no campo, o enfoque revisionista.

Esse processo histórico tem sido percebido tanto por dentro quanto por fora, com a antropologia acompanhando com mais proximidade esses movimentos. Márcio Ferreira da Silva, antropólogo que acompanha experiências de ensino entre os Tikuna, Waimiri-Atroari, entre outros povos, situa o processo histórico ocorrido entre a escola da conquista e a conquista da escola. A escola da conquista é a escola da catequização e civilização, projeto voltado

a tornar os primeiros moradores dessas terras servos de reinos e impérios além-mar. “Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da Educação Escolar Indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem ‘catequizar’ e ‘civilizar’” (SILVA, 1994, p. 44). Na conquista da escola, os professores já não são mais os jesuítas ou missionários, ou mesmo os *fôg* (homem branco em Kaingang). Essa escola surge, principalmente, após a Constituição Federal de 1988, que é um marco temporal e político na história desses colonizados, por considerar, pela primeira vez, suas diferenças e especificidades. Fruto da organização indígena, do suporte e apoio de indigenistas, seguem a ela outras legislações, buscando dar suporte a esse processo tão complexo e contraditório. Apinajé, um antropólogo indígena, nos apresenta o papel decisivo dos atores que se movimentaram para retirar da letra da lei a submissão dos povos indígenas ao modelo eurocêntrico perpetuado desde o início da colonização:

É preciso, primeiramente, ressaltar que foi apenas nas últimas décadas do século XX que o Brasil passou a modificar a forma de perceber as comunidades indígenas. É a partir do início da década de 1970, período em que algumas universidades, com participação de organizações não governamentais, e com o crescente protagonismo indígena, que se inicia um debate sobre a promoção de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada (APINAJÉ, 2020, p. 87).

Se até então imperava a lógica da integração nacional e assimilação desses povos à lógica eurocêntrica, através da imposição da cultura ocidental e desvalorização de suas culturas originárias, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 forjam-se novas experiências, seja no campo da construção das suas identidades, seja na possibilidade de fazer da escola um espaço de disputa, colocando-a a serviço dos projetos de vida e existência deste grupo étnico tão representativo na diversidade cultural deste país. A partir desse novo marco legal, algumas mudanças começam a se produzir, nas quais “O principal marco de mudança decorre certamente do abandono de uma tradição assimilacionista de mais de quatro séculos por uma atitude de respeito aos direitos dos povos indígenas” (SILVA, 1994, p. 44). Esse respeito está assegurado na Constituição Federal de 1988 que, através do artigo 231, reconhece as organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições desses povos; em seu artigo 210, parágrafo segundo, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem nas escolas; e no artigo 215 garante o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura nacional (SILVA, 1994).

Apinajé (2020) resgata que as escolas foram introduzidas nas comunidades indígenas sem o reconhecimento, por parte de quem as colocou, da existência e das formas efetivas de conhecimento daqueles que já estavam ali. Logo, não é possível dizer que a construção do modelo de cientificidade e a concepção de ciência afirmada nesses espaços como conhecimento verdadeiro, em oposição e descrédito ao conhecimento indígena, sejam neutras. Pois se é exatamente o modelo de racionalidade pautado no eurocentrismo que orienta a organização do currículo, como ele poderá se constituir como um produto diferenciado? E como se explica que todo esse período de contato com as populações indígenas, “[...] esse modelo de racionalidade não conseguiu levar em conta ‘outros’ modos de pensar e ‘outras’ lógicas de compreender o mundo utilizados pelas sociedades indígenas”? (APINAJÉ, 2020, p. 101). E continua apagando sua história, sua cosmologia, seus conhecimentos alimentares, curativos e relacionais? Conforme Freitas e Rokàg (2007, p. 227):

Na perspectiva kaingang, a noção de “mundo” não comporta dicotomias artificiais: saúde, educação, cultura, alimentação, dança, terra, meio ambiente, tudo faz parte da vida. De acordo com Francisco Rokàg dos Santos: “Não tem como você pensar uma educação adequada, sem pensar nos nossos valores e formas culturais, sem pensar numa alimentação adequada, sem valorizar nossos kujà, nossas parteiras, sem preservar as matas, sem uma vivência espiritual. Tudo é uma coisa só.”

A participação nos espaços educativos de quem detém o conhecimento nessas culturas significa reconhecer e absorver esse conhecimento, dando caráter de validade. Para que seja possível a construção de um currículo diferenciado, os professores necessitam, segundo Apinajé (2020, p. 100), “[...] valorizar e reconhecer nos rezadores/ caciques/xamãs um saber que vai além dos saberes ocidentalizados, tomados como convencionais, mas não no sentido de tomar os espaços dessas pessoas”. A garantia de participação nos espaços formativos daqueles que têm um conhecimento e reconhecimento nas comunidades como seus porta-vozes é imprescindível. É nessa perspectiva que entendemos a importância de refletirmos sobre as diferenças da ciência ocidental para a ciência indígena. Sabemos que, diferentemente da primeira, não será mono, única, mas será pluriversal. Na própria constituição do modelo científico ocidental, podemos localizar as fissuras, as contradições que apontam para a inconsistência desse modelo para esta população. E, nesse sentido, seguimos problematizando, produzindo as diferenças que apontem o que precisamos romper e onde avançar.

Diferentemente da lógica sob a qual está baseada a compreensão de mundo ocidental, na lógica dos Kaingang esses opostos se diferenciam e, nessa

diferenciação, se complementam e produzem a diversidade. A lógica ocidental opera ainda uma dualidade que valoriza um e desvaloriza o outro, por não se organizar por critérios de complementaridade, mas de oposição.

6.4 POR UMA PEDAGOGIA DA RETOMADA

A escola cumpre um papel essencial no interior da sociedade. Por meio das estruturas do saber, compartimentadas e especializadas, orienta as estruturas do poder a partir da produção do ser. Ao localizarmos a especificidade da escola indígena, aos poucos vamos identificando alguns elementos diferenciais, se optarmos por uma escola que possibilite a continuidade da cultura presente nos espaços onde está inserida. Tendo clareza de que a escola foi inserida junto aos indígenas como um instrumento de dominação, não é difícil estabelecermos um paralelo para pensarmos e promovermos uma educação indígena que rompa com o modelo assimilacionista promovido através dos livros didáticos e pela imposição de uma escola de controle.

Seguindo por essa perspectiva, Pimentel da Silva (2017, p. 206) nos propõe a pedagogia da retomada, uma proposta voltada à “[...] necessidade de repensar a escola em todas as suas dimensões, desde sua raiz epistemológica até as práticas pedagógicas cotidianas, e a vitalidades dos lugares epistêmicos e o protagonismo indígena”. A produção dessa pedagogia surgiu a partir das vivências nos processos formativos com acadêmicos indígenas² da Universidade Federal de Goiás:

A pedagogia da retomada é gestada nas matrizes culturais indígenas. Fundamenta-se nos estudos feitos pelos indígenas durante as práticas pedagógicas de estágio e das pesquisas dos projetos extraescolares; do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural; durante a construção dos projetos políticos pedagógicos do Curso de Especialização em Educação Intercultural: Gestão Pedagógica; e das pesquisas da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, que se realiza exercendo três papéis: formação continuada de professores/as, pesquisa e extensão, contando com a orientação dos sábios/as indígenas e das universidades envolvidas (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 206).

Destaca-se, assim, que a inserção desses acadêmicos nos espaços formativos do ensino superior tem permitido pensar outras lógicas e, fundamentados na decolonialidade, pensar propostas que rompam com as limitações

2 Matriculados nos cursos de licenciatura e de especialização.

impostas pelo paradigma dominante. Retomando as dificuldades vivenciadas pela população Kaingang nas terras indígenas, Pimentel da Silva nos inspira a problematizarmos essas estruturas de poder que seguem promovendo a colonialidade, fazendo da educação uma ferramenta de luta:

É assim que novas percepções e experimentações pedagógicas surgem no interior das escolas, de modo a combater a pedagogia da reprodução, aquela que opera seguindo modelos e ideais que poucos servem à vida, e à defesa do território indígena, por exemplo. Não problematiza a realidade em que vive a maioria dos indígenas. Ameaçados, com seus territórios invadidos, com suas terras não demarcadas, com expansão da fronteira agrícola e com os interesses de empresas nacionais e multinacionais pelas riquezas existentes nos territórios indígenas (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 211).

A pedagogia da retomada também visa a quebra de paradigmas ao propor a retomada e engloba o acesso à lógica epistêmica, como processo e produto das vivências no ensino superior e da possibilidade de conhecer e resgatar a sua própria cultura, que lhes foi negada, ou que optaram por esquecer, pelos preconceitos sofridos a partir da produção da diferença colonial. É o que esclarece Pimentel da Silva (2017, p. 209):

O movimento da retomada epistêmica vem encantando os indígenas por muitas razões, entre elas: (1) O acesso a certos saberes tradicionais que muitos não conhecem ou que conhecem pouco, ou, ainda, apenas ouviram falar. Um Akwê-Xerente me disse: “estou aprendendo tanto saberes do meu povo que eu nem sabia que existia.”; (2) A descoberta de que os paradigmas inovadores da dita ciência ocidental moderna, como, por exemplo, a da visão quântica, que reconhece que todos os seres existentes no planeta estão conectados, são interdependentes, não são novidades para os indígenas, pois este sempre fora o jeito de pensar desses povos, como bem expressou um ancião Apinajé: “Nada está só no mundo”.

Entendemos que o acesso ao ensino superior tem permitido aos acadêmicos indígenas perceber as potencialidades que suas tradições possuem, mas foram e são sistematicamente invisibilizadas e descartadas pela hegemonia imposta no processo de colonização. Assim, ao acessarem uma formação superior, muitos destes acadêmicos se voltam para a redescoberta de elementos de sua cultura que foi desvalorizada, negada, e, em um movimento de retomada, se colocam temáticas que produzem a revitalização destes saberes. Esse movimento está ressignificando o caráter essencial de retomada da cultura, como exemplifica Pimentel da Silva (2017, p. 209):

Recentemente, um Karajá, aluno do Curso de Educação Intercultural da UFG, sabendo da existência do livro *Linguagem especializada: mitologia Karajá*, composto de dez Ijky (Histórias), quis adquiri-lo com a intenção de conhecer essas histórias. Dei-lhe um exemplar. Dias depois, ele me ligou e me contou que leu algumas Ijky para sua avó, e esta ficou muito feliz e entusiasmada, tendo ainda contado para ele outras. O mesmo Karajá leu algumas delas para seus filhos, que ficaram curiosos e queriam saber mais dos fatos narrados. Adormeceram com o pai contando as histórias. Este pai, que ainda é muito jovem, quer conhecer muitas outras histórias de seu povo. Um conhecimento que não aprendeu quando pequeno, mas que agora deseja adquirir. Um exemplo de práticas novas, a de ler histórias escritas em inyrybè (fala iny), formando um novo Ijkydu (historiador). Ou seja, a prática tradicional de contar histórias para os filhos e netos retornando por meio da escrita.

Outro relato refere-se ao processo de revitalização cultural realizado por uma professora Tenetehar, da Aldeia Quieta, município de Amarantes, no estado do Maranhão. Segundo Pimentel da Silva (2017, p. 209), “Essa professora não aprendeu a falar a língua Tenetehar e nunca questionou por que isso aconteceu. Os mais velhos de sua família sabem essa língua, mas não a usam”. A partir do processo de pesquisa, a professora buscou aprender tudo aquilo que não lhe fora ensinado quando criança e levou esse conhecimento para seus alunos. “Está promovendo uma revolução cultural em sua comunidade. Conseguiu realizar até rituais, com ajuda de quem sabe fazê-lo. É grande seu entusiasmo em levar os saberes Tenetehar aprendidos em sua pesquisa para a escola” (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 210-211). Outra experiência relata o surgimento de “[...] sujeitos novos, em práticas tradicionais, como, por exemplo, o ‘cacique da cultura’, uma função criada pelos Karajá de algumas aldeias, para movimentar as tradições culturais” (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 208).

A pedagogia da retomada é uma resposta ao problema causado pelo processo colonial, que produziu a desvalorização das culturas originárias e seu enfraquecimento cultural. O sofrimento causado pelo processo civilizatório provocou o rompimento da oralidade como estratégia de conservação dos conhecimentos tradicionais, além da inserção da escola que tem sistematicamente desvalorizado esses saberes, bem como as novas tecnologias que não deixam espaço para as vivências próprias desses povos, de transmissão de seus conhecimentos e memórias. Dessa forma, quando chegam até as instituições formadoras, se habilitam a reescrever a história de seu povo ou a reconstruir as dinâmicas escolares a partir de suas singularidades. A relação dialógica entre as culturas originárias e a ciência tem sido a proposta desenvolvida pelos povos Baniwa e Coripaco, na região do Alto Rio

Negro, Amazônia. Por meio da produção de monografias, os alunos do ensino fundamental integram saberes míticos e científicos. Tais atividades são denominadas ciclo monográfico, por serem desenvolvidas no segundo ciclo educativo, ou seja, do quinto ao nono ano do ensino fundamental. Vieira e Ruiz (2011, p. 286) detalham essa experiência:

A cada dois meses de estudo na Escola Pamáali, os alunos têm um recesso de um mês em suas comunidades. Lá, estudam os problemas e as potencialidades que podem ser objetos de pesquisa. Fazem registros e coletam informações, materiais do solo e da água, plantas, espécies de alimentos, peixes, insetos etc. Buscam também o conhecimento com os velhos e com os pajés sobre os mitos Baniwa e Coripaco que explicam a origem dos objetos que pretendem investigar. Procuram saber, por exemplo, como surgiu a pimenta Baniwa, segundo seus ancestrais. Ao retornarem para a escola, eles aprendem a lidar com as tecnologias que podem utilizar como alternativas na produção de alimentos, na pesca, no cultivo de plantas medicinais e na criação de animais que possam suprir a escassez da caça.

A educação volta-se, assim, à utilização dos conhecimentos para as necessidades de sobrevivência desses povos e à relação com seus conhecimentos ancestrais. As temáticas escolhidas pelos alunos da escola, conforme registrado por Vieira e Ruiz (2011), foram: a origem da tribo Dzawinai (Comunidade Juivitera); a origem do grafismo usado no artesanato de arumã; plantas tradicionais Baniwa; a educação tradicional Baniwa; instrumentos musicais Baniwa; parto tradicional Baniwa; o arumã na cultura Baniwa; a origem da chuva; a piracema hoje e sua origem. Na proposta de retomada epistêmica, mito e ciência não se anulam, mas se complementam em um processo voltado ao desenvolvimento local a partir da necessidade de conservação das memórias ancestrais e da produção de tecnologias para a resolução dos problemas da comunidade.

A professora Kaingang Fátima Trindade do Amaral apresenta, em sua dissertação, pequenas biografias de experiências indígenas no espaço da escola. Utiliza a contação de histórias para representar as experiências e resistências desenvolvidas por ela e por colegas professores em escolas indígenas. Um exemplo é a história de Jógóg (gavião), professor indígena alfabetizador:

Queria fazer diferente, fazer o melhor possível, mas não sabia como. A escola em que trabalhava não era como ele imaginava, muita coisa que ele queria trabalhar não era possível: sair para o mato com as crianças para que aprendessem sobre as ervas medicinais, frutas nativas, jagóro – verduras típicas da alimentação kaingang; ter aula ao ar livre na aldeia, ouvindo, entrevistando os kófa, os detentores dos conhecimentos tradicionais da cultura kaingang, nossos mestres. Estas ações não eram permitidas pela direção da escola (AMARAL, 2013, p. 49-50).

Amaral (2013) retrata o desejo deste professor indígena em desenvolver atividades voltadas à sua cultura, como levar seus alunos aos espaços externos, em convívio com a natureza, de forma a relacionar o conhecimento da escola com a dinâmica do cotidiano das crianças e envolver os sábios Kaingang. No entanto, tais atividades, voltadas às especificidades e à lógica Kaingang são negadas pela direção da escola. Ocorre que o professor é convidado a dar aula em outra comunidade, onde, enfim, sente-se um verdadeiro professor indígena:

Entre erros e acertos Jógóg acredita que foi descobrindo o caminho para construir na escola formas de trabalhar um pouco da pedagogia kaingang, como: fazer a escuta dos nossos kófa, levar a oralidade para a sala de aula, contando, narrando ou ouvindo junto com os alunos mitos kaingang, procurando levar os alunos a observarem e terem contato com objetos, elementos e relações da própria cultura. Convidava os kófa para contarem histórias de antigamente, do nosso povo kaingang, também levava as crianças até eles. Jógóg estava ficando mais animado em ser professor indígena, pois estava começando a ter mais êxito nas suas metas de trabalho, que era usar o espaço da escola para fortalecer a cultura kaingang (AMARAL, 2013, p. 50).

A história deste professor é utilizada por Amaral (2014) para exemplificar a dinâmica de uma escola voltada à realidade e o contexto do lugar onde ela está inserida, não estando voltada a um modelo eurocêntrico e descontextualizado e em um viés assimilacionista. Mais do que nos conteúdos, a vida dessa escola está centrada nas dinâmicas culturais e não nos livros da biblioteca ou nos livros didáticos, mas em suas bibliotecas vivas, naqueles que detêm as memórias de seu povo. Para Amaral (2014, p. 70), “A educação escolar indígena é uma nova modalidade de educação que está buscando espaço, trilhando caminhos, visando construir uma educação escolar adequada e de qualidade, e atendendo às especificidades das comunidades indígenas”.

Como contribuições para a promoção desta escola, Amaral (2013, p. 71) sugere a utilização dos seguintes elementos:

Mitologia kaingang e de outros povos indígenas. Os mitos nos possibilitam trazer, para os contextos escolares, a história de cada povo. Eles também podem ser utilizados, como ponto de partida, para trabalharmos a gramática, a produção textual, as ilustrações, as dramatizações, as concepções de saúde, as questões matemáticas, dentre outras possibilidades; (b) **Organização social do povo kaingang.** Compreender o que são as metades tribais kamê e kanhrukrê, as formas de organização internas e externas, as legislações específicas, as regras e os rituais dos casamentos, os aprendizados familiares, os mitos correlacionados; (c) **Cosmologia e espiritualidade do povo kaingang.** Abordar os mitos do

sol e da lua, os kujá e os pěj, conhecer as ervas medicinais, a alimentação típica, as proibições rituais; (d) **Artesanato, grafismo e pintura**. Identificar as pinturas corporais e os grafismos do artesanato de acordo com as metades clônicas a partir de mitos, fazer a coleta de materiais para a confecção de artesanato; (e) **Espaços de sobrevivência física e cultural**. Conhecer a produção de alimentos visando à sustentabilidade, a mata para coleta de matérias-primas para artesanato e de ervas medicinais, a coleta de frutas, raízes, folhas e dos demais alimentos típicos e promover a revitalização da língua kaingang como elemento relevante da nossa cultura. Possibilitar também a presença em nossas salas de aulas dos nossos kujá, nossos kófa.

Além dos conteúdos específicos da cultura Kaingang, Amaral (2014) sustenta que devem ser acrescidas as temáticas da cultura não indígena que forem relevantes para seu povo. Quanto à escolha da metodologia, seguindo a lógica Kaingang, ela deve estar pautada na dialogicidade, isto é, “[...] diálogo ampliado, que envolve a comunidade, não somente os educandos e educadores” (AMARAL, 2013, p. 70-71). Como destaca Sales (2012), a educação específica e diferenciada acontece quando se utilizam metodologias que permitam a reciprocidade, o aprender através da vivência e que considere os saberes dos educandos.

Também podem ser acessadas experiências que envolvem tanto o espaço escolar quanto o comunitário, como é o caso do projeto Ponto de Cultura, desenvolvido na TI Serrinha/RS. Por meio do Instituto Kaingang (INKA)³, o Ponto de Cultura Centro Cultural Kanhgág Järe concorreu e foi selecionado no edital nº 4, de 20 de abril de 2005, do Ministério da Cultura. Esse projeto tornou-se referência entre os Pontos de Cultura no país por ter sido o primeiro em terra indígena Kaingang. Um dos diferenciais desse projeto é sua coordenação, restrita ao gênero feminino. As primeiras atividades foram desenvolvidas na escola Estadual Indígena Fág Kavá, no Alto Recreio, que é a sede da TI Serrinha, onde houve maior envolvimento com a comunidade e a realização dos primeiros projetos no espaço escolar (SHILD, 2005).

As atividades desenvolvidas pelo Ponto de Cultura estão relacionadas, conforme Belfort (2011, p. 96),

[...] à divulgação, conscientização e redução de DSTs, alcoolismo, drogadição, prostituição, violência doméstica, estimulando a participação

3 Uma associação composta por indígenas pertencentes ao Povo Kaingang, desde lideranças e artesãos, até especialistas nas áreas de saúde, educação e direito, provenientes de quatro aldeias indígenas do Rio Grande do Sul (Serrinha/Ronda Alta, Ventarra/Erebango, Ligeiro/Charrua e Carreteiro/Água Santa), lideranças e artesãos indígenas, que atua desde o ano de 2003.

de adolescentes e jovens em situação de risco social, por intermédio de oficinas de teatro do oprimido em conjunto com a equipe de saúde da Terra Indígena Serrinha, oficinas com mulheres, artesãos e idosos para aprimoramento na confecção de artesanatos Kaingang, como também a promoção de seminários e oficinas sobre a Proteção de Conhecimentos Tradicionais e Biodiversidade, promovidas desde 2006. Essas atividades envolvem representantes das várias Terras Indígenas Kaingang do RS (contemplando a formação de capacidades na respectiva temática), em parceria com a Organização Indígena Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual – INBRAPI (*apud* SCHILD, 2013, p. 148).

Entre os projetos desenvolvidos, destaca-se “Eg Rá – Nossas Marcas”, que foi realizado pelo Ponto de Cultura em parceria com outra organização indígena de atuação nacional, o Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI), com financiamento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN):

Trabalhamos com doze terras indígenas, desenvolvemos práticas e revisitamos uma variedade de grafismos kaingang em pinturas corporais, roupas, telas em tear e pinturas em telas. Realizamos as seis oficinas, com audiovisuais e pesquisas etnográficas. As primeiras três oficinas foram para que se conhecessem as técnicas e iniciassem os trabalhos com os materiais (SCHILD, 2013, p. 158).

Entendemos que tais atividades, produzidas a partir do convívio com indígenas ou pelos próprios indígenas na relação com a sociedade não indígena, apontam para o resgate do que foi apagado pela colonialidade. Ao interagirmos com indígenas, que, devido ao processo de colonização, tiveram pouco acesso às memórias de seus ancestrais, quais têm sido as propostas desenvolvidas pelos espaços educativos? Dar continuidade ao processo assimilacionista ou refletir e orientar para retomarem o que lhes foi negado? O processo colonizador tem produzido o esquecimento da língua e das memórias, tem utilizado a escola como um instrumento de produção de novas subjetividades, e as tecnologias (televisão, celular) têm restringido os espaços e tempos para a convivência e as trocas culturais. Diante de tal contexto, a pedagogia da retomada, as experiências do cotidiano da sala de aula construídas pelos professores Kaingang, o ciclo monográfico que relaciona o mito com a produção do conhecimento e o ponto de cultura são algumas das ferramentas que podem fazer frente ao projeto colonial, promovendo a resistência cultural, a afirmação da diferença e a produção de conhecimentos e registros sobre o fazer do jeito Kaingang.

Percebemos, assim, que, à medida que os limites, as diferenciações e as restrições colocadas pelo modelo científico vão sendo enfrentadas, como o

acesso aos espaços de produção de conhecimento daqueles a quem esse modelo excluiu, novos desafios vão sendo colocados. E novos olhares sobre os sujeitos vão construindo e desconstruindo paradigmas. Como pontua Guisso (2017), a partir da experiência como pesquisadora de sua própria cultura:

Por fim, quero evidenciar que a relação que se pode estabelecer entre um indígena pesquisador e os sujeitos da sua comunidade surge como um novo caminho para conquistar um espaço na sociedade brasileira, rompendo paradigmas preconceituosos em relação aos indígenas: passamos a assumir um novo papel, pesquisando nossa própria cultura. Isso significa que novas formas de pesquisar emergem, e a relação historicamente estabelecida entre pesquisador colonizador e pesquisador colonizado sofre profundas modificações (*apud* GUISSO; BERNARDI, 2017, p. 164).

A autoria indígena permite que consigamos pensar os sujeitos a partir de outra epistemologia, em um exercício de descentramento e decolonialidade que está apenas começando. Permitir que os subalternos contem suas histórias e dividam seus conhecimentos para além de sua própria cultura é exercitar o descentramento da lógica ocidental, um exercício cotidiano de decolonialidade. Então, para Guisso e Bernardi (2017, p. 152),

Nosso desafio é sermos de fato protagonistas de nossa história, registrando o ensinamento ancestral para compartilhá-lo com o mundo, dentro e fora da comunidade. Assim, nossos *gir* [crianças] vão entender a luta que os *kofa ag* travaram para poder guardar todo o conhecimento da história Kaingang, bem como a importância de ouvir os seus relatos, pois é na memória que guardamos os saberes e a nossa própria história. Transmitir as histórias é participar da educação, da formação de cada criança e de cada jovem Kaingang, ajudando-o a ser um verdadeiro guerreiro, podendo torná-lo um líder do povo. Sem sombra de dúvida, transmitir o conhecimento dos *kofa ag* é um modo de conservar o saber Kaingang (2017, p. 152) (grifos das autoras).

O protagonismo indígena exercitado a partir do ingresso desses acadêmicos no ensino superior desvela que os conhecimentos presentes nas suas bibliotecas vivas ainda podem ser acessados e compreendidos, à luz de uma epistemologia outra, que precisa ser apreendida para poder revelar os conhecimentos que até então permaneceram invisibilizados pela academia.

7 POR UMA FORMAÇÃO SUPERIOR INTEREPISTÊMICA

A produção intelectual indígena rompe com a lógica professada pela Razão Imperial, segundo a qual para essas populações cabe apenas o trabalho anual. Além disso, retira-os do lugar de subordinação imposto pelo modelo hegemônico, que tem na ciência uma de suas ferramentas de produção da diferença colonial.

Os trabalhos de pesquisa dos indígenas Kaingang Claudino (2010), Dorvalino (2011), Amaral (2013), Schild (2013), Cipriano (2014), Belfort (2016), Guisso (2017), Cadete (2019) e Manduca (2000), entre outros, são de fundamental importância pelas contribuições que apresentam para a construção da interculturalidade. É possível perceber o esforço desses “cientistas indígenas” em um diálogo tanto em relação aos processos históricos vividos por seu povo quanto com sua cultura originária, na busca de uma escola indígena em que a preservação de suas culturas aconteça, frente ao processo de branqueamento físico e cultural que o sistema colonial lhes tem imposto. Cada um deles fala a partir do contexto e do lugar onde o estudo acontece: Claudino (2013), a partir da TI Guarita (RS); Belfort (2016) e Schild (2011), da TI Serrinha (RS); Cipriano (2014), da TI Inhacorá (RS); Amaral (2013), da Comunidade de Borboleta (RS); Guisso (2017), da TI Xapecó (SC); Cadete (2019), de Toldo Pinhal (SC); e Manduca (2017), de Laranjeiras do Sul (PR).

Trata-se de um desafio, tanto no sentido de vencer as limitações culturais, linguísticas e epistêmicas quanto de resistir em um ambiente que não está, muitas vezes, aberto a acolher culturas outras, que não as autorizadas a serem aprendidas e ensinadas em seus espaços formativos. Nesta parte do texto, em especial, utilizamos tanto descrições e análises de autores indígenas quanto de autores *fôg* (não indígenas). Isso porque, por estarmos buscando identificar uma compreensão de mundo diferente da nossa, em algumas especificidades, esses diferentes modos de descrever sinalizam os diferentes olhares sob os quais essas cosmologias se originam.

A lógica ocidental, assim como a Kaingang, está apoiada em oposições. A forma de conceber, organizar e caracterizar essas oposições e suas inter-relações é, contudo, profundamente distinta. Enquanto uma está essencialmente organizada sobre hierarquias que orientam e distinguem o bom e o ruim, o bem e o mal, o certo e o errado, o útil e o inútil, a outra está centrada em opostos que, ao interagirem entre si, produzem a complementaridade, e através do diálogo entre essas polaridades, constroem a totalidade. Para a cosmologia Kaingang, a diferença é necessária para haver a fertilidade, o equilíbrio. Para o *modus operandi* da sociedade ocidental, a diferença opera distinguindo quem manda e quem obedece, quem explora e quem é explorado, constituindo, enfim, um sistema de oposições que prima pela regulação social em que não há igualdade de posições, e quem domina é quem dita as regras, impondo o conhecimento que lhe mantém em condição de superioridade. Existem polos opostos, mas não complementares. E tais divisões opositoras e maniqueístas não nos permitem termos uma visão da totalidade, apenas parcialidades. Nesse sentido, o sistema dualista de metades cosmológicas apresenta-se como um modelo exemplar de contraposição ao dualismo cartesiano.

Para Claudino (2013), a interculturalidade coloca em diálogo duas áreas do conhecimento, sendo possível relacionar a metodologia acadêmica com o saber coletivo do povo Kaingang, considerando suas diferenças: as linhas horizontal e vertical que sustentam cada uma das lógicas. Ele aponta que a linha vertical está relacionada às hierarquias da lógica ocidental, guiada pela sobreposição de saberes, na qual a formação escolar e acadêmica é vista como um *status* diferencial. Já a linha horizontal está relacionada ao nivelamento com o outro, “[...] pois os conhecimentos são coletivos e ajoelhados conversamos com as crianças. Se colocar na altura do outro, olho a olho, faz sentir que a coletividade está presente e assim enxergamos o horizonte mais longe” (CLAUDINO, 2013, p. 32). O pesquisador demonstra, assim, como as hierarquias impostas pela educação colonial podem ser rompidas, quando utilizamos a metodologia Kaingang e sua postura de horizontalidade ao ajoelhar-se no diálogo com o aprendente na escola indígena.

No que tange aos objetivos da escola, Claudino (2013) questiona sobre o porquê de os conteúdos estarem orientados para o conhecimento não indígena, quando a formação específica se faz necessária para a continuação da pessoa da e na sociedade Kaingang. Promove, assim, seu estranhamento a essa lógica outra, que contradiz os princípios de um espaço de ensino dentro de uma comunidade, onde a escola deveria servir à comunidade e, não, estar condicionada a interesses externos. Claudino nos esclarece sobre esse ponto, quando

destaca que a vocação da escola indígena é a formação voltada para a interculturalidade e não para o mercado de trabalho. Da mesma forma, se a intenção do curso superior é formar para as escolas das aldeias às quais nossos alunos pertencem, essa colocação torna-se ainda mais apropriada, ao revelar o não-lugar destinado ao indígena nos espaços de saber:

O diálogo intercultural no interior da escola só poderia se concretizar numa relação de reciprocidade – quando os saberes indígenas fossem reconhecidos e respeitados como ciência, poderão assim entrar numa troca de equivalência com os saberes da ciência moderna. Mas, como o saber indígena não foi reconhecido, fomos tratados como o povo miserável, sem história e sem cultura, em geral, como objetos de estudos, dos ditos saberes científicos. Considero isso como o tempo de correria. Foi um tempo que dizimou parte dos saberes autóctones deste povo ao qual faço parte, o povo Kaingang (CLAUDINO, 2013, p. 80).

A partir dos apontamentos de Claudino (2013), percebemos como a escola indígena, os processos de formação dos professores indígenas e o modelo de ciência estão imbricados. A ciência precisa permitir o diálogo com os conhecimentos dos povos indígenas. Sem que isso aconteça, não formaremos professores para uma escola verdadeiramente indígena. O que ocorre é que, se esse diálogo ocorrer, o modelo científico eurocêntrico perderá sua hegemonia e o modelo único de sociedade, fundado pelo Mito da Modernidade, será fragilizado, pois, para permitir o diálogo, precisa reconhecer aos conhecimentos dos povos das margens sua validade e pausar os epistemicídios que têm produzido. Por essa razão é tão difícil, para as universidades, tornarem-se interculturais. Para que a interculturalidade aconteça, precisamos descolonizar nossa percepção desse outro e reaprendermos a olhá-lo sob o véu histórico de diminuição e preconceito sob o qual esse outro foi modelado e impresso em nossa percepção colonizada.

Avançando da interculturalidade para as interepistemologias, Josiléia noz diz que:

Penso que o valor de Ciência tem de ser igualitário. Não é a nossa Ciência que vale mais, e não é a Ciência do não indígena que vale mais: acredito que os valores da Ciência têm de ser iguais! Quando as pessoas nos falam assim: “Mas de que Ciência você fala?”, posso dizer que, bom, aprimorar uma semente de milho para que ela fosse comida quando os colonizadores chegaram, isso foi uma Ciência! Uma Ciência primorosa que, talvez, uma tecnologia, hoje, levasse anos para conseguir aprimorar. Uma mandioca, que é tão saboreada e comida por aqui: isso foi Ciência! São esses valores de Ciência do nosso saber, saber tradicional com relação a remédio, do nosso entendimento com relação à cosmologia, do nosso entendimento com relação à religiosidade! Isso são Ciências. Mas, principalmente, do

nosso entendimento com relação à Educação: como nós educamos, como queremos educar e como entendemos que é essa pedagogia da educação indígena. É essa valorização da Ciência que precisa ter uma simetria (*apud* PAIM; PEREIRA, 2019, p. 12).

Ocorre que nós, ao sermos formados e formatados pela ideologia lógica ocidental, não nos permitimos pensar a possibilidade desta ciência outra, porque faz parte da construção da ciência hegemônica colocar-se como a única ciência possível; assim, o conceito de ciência descreve-se a si próprio e exclui outras formas possíveis de produção de conhecimento. Ou seja, se o conceito de ciência se aplica somente à ciência ocidental, que se proclama fundadora do modelo científico, nessa perspectiva, as outras formas de produção de conhecimento, que operam em outro formato, nunca poderão ser consideradas ciência.

Além das limitações operadas pelas instituições por excelência da lógica científica hegemônica, encontramos algumas experiências que desafiam essa hegemonia. Entre elas, o projeto de implantação de disciplinas de graduação com mestres de saberes tradicionais e populares no ensino de graduação da Universidade Federal Minas Gerais (UFMG). Destacamos essa experiência por atender à Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº 1 de 04 de outubro de 2007, que legisla sobre a possibilidade de incorporação dos mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino. Enfim, a existência de legislações que amparam outros saberes na formação superior leva à necessidade de que existam atores que a coloquem em prática, como está ocorrendo na UFMG. Guimarães *et al.* (2016, p. 180) afirmam que:

A iniciativa parte do gesto político-pedagógico de alargamento do horizonte epistemológico que delineia o papel social da universidade, qual seja, o de guardar, produzir e compartilhar conhecimentos. Não se trata apenas, portanto, de resguardar um único tipo de conhecimento, aquele de matriz eurocêntrica, calcado no modelo clássico da ciência positiva, mas de admitir a multiplicidade de ciências e formas de produção e validação dos conhecimentos e tecnologias que deles desbordam.

Esse projeto começou com uma única disciplina nos cursos da UFMG, no ano de 2014, e em 2015 avançou para um conjunto de disciplinas de formação transversal, cuja intencionalidade se volta para a interlocução entre diferentes saberes e práticas. Permite-se, assim, incorporar nos processos formativos os saberes das populações indígenas, tradicionais e populares, na academia, de forma que os sujeitos detentores desses conhecimentos sejam acolhidos nesses espaços e contribuam para a divulgação e compartilhamento desses conhecimentos e, ao mesmo tempo, promovendo-os como conhecimentos

socialmente válidos. Opera-se na diminuição do racismo epistêmico e das barreiras impostas pelo modelo hegemônico de produção de conhecimento, pautado na lógica de uma ciência única.

Ao refletirmos sobre a possibilidade dessa vivência nos demais espaços formativos, percebemos que mais uma vez a legislação ampara as especificidades dos saberes dos povos tradicionais, mas estamos presos nos limites da ciência que opera pela hegemonia de si mesma.

7.1 INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL E ACULTURAÇÃO

Quais os sentidos e significados derivativos do termo interculturalidade em um país onde os conhecimentos dos diferentes povos não são registrados, valorizados e o ideal está no conhecimento trazido pelo colonizador? Nossas universidades foram construídas seguindo modelos eurocêntricos, desvalorizando cultura, conhecimento e saberes próprios e específicos. Somos formados nessa lógica colonizadora, que nos tem imposto conhecimentos, valores, concepções de mundo que nos são externas, fruto de conhecimentos ditos universais. Para aprofundarmos a percepção de que não nos preocupamos com a interculturalidade porque desconhecemos e fomos impedidos de exercer nossas diferenças e a lógica colonizadora ainda nos faz refém, vamos refletir sobre algumas especificidades nos processos educativos em vigor e perceber que o conceito de interculturalidade se confunde com o conceito de aculturação. Giraldin retoma as compreensões assumidas no Brasil para o conceito de aculturação a partir da influência norte-americana, considerada ou sob uma perspectiva de mudança cultural parcial ou no sentido de perda total de cultura. Ele entende que:

No Brasil houve, então, uma generalização do conceito de aculturação como mudança e perda cultural, referindo-se sempre a uma situação de contextos multiculturais mas pensada como uma via de mão única com o povo (ou povos) submetido politicamente, abandonando sua cultura e adotando integralmente a do dominador (GIRALDIN, 2014, p. 9).

Ocorre que, a partir dos estudos do contato dos povos indígenas com a sociedade envolvente, projetava-se seu desaparecimento. Giraldin (2014, p. 11) explica essa conclusão: “Assim como fora o discurso da mestiçagem, o da aculturação servia para não enfatizar os pólos em conjunção (o que seria uma perspectiva multicultural) mas a ênfase se dava na relação entre os pólos (o que resulta hoje numa visão intercultural)”. Desse entendimento, decorre a seguinte compreensão:

[...] os indígenas já são aculturados e, em decorrência, não são mais indígenas. Esta idealização da figura indígena também é fruto de uma construção sociocultural e está enraizada na mentalidade popular, que o tempo gasta muito lentamente. Ao elevar a mestiçagem e a miscigenação como elementos primordiais para a formação do Brasil têm-se uma ênfase universalizadora no Brasil e na sociedade brasileira, subsumindo-se a estas categorias as particularidades que são os povos indígenas e não indígenas com culturas diferenciadas que vivem neste território imaginado (Anderson, 2008) como Brasil. Verifica-se aqui o típico pensamento hierarquizado, englobante e racista que persiste na mentalidade brasileira. Tem-se como foco o todo (Brasil) que engloba as partes (povos indígenas) e os submete. Trata-se de uma característica própria de situações etnocêntricas que são originadas de estados ou situações pensadas como monoculturais (GIRALDIN, 2014, p. 11).

Lima (2016) defende que precisamos compreender como se construiu essa categoria distinta, que, sob a denominação “índio”, de donos de terras de proporções continentais passaram a ser uma categoria em desaparecimento. Ele afirma:

Produto de informações e estímulos variados, que se reproduzem pela via do sistema de ensino, da mídia impressa e audiovisual, o índio, essa categoria originada nos processos de colonização que engendraram países como o nosso, é um ente dos primórdios da nacionalidade, do momento em que o europeu inventa a América e os americanos. Nessa versão da história da América, os povos autóctones, signos de uma diferença inferiorizante e desqualificadora, estavam destinados a se diluir pela mestiçagem biológica, componentes de nações conduzidas pelas elites surgidas nas colônias, descendentes socioculturais do conquistador europeu. Transformando-se num personagem genérico ao longo da história colonial, os povos indígenas, sob a forma desse personagem – o índio –, teriam legado aos brasis que surgiram mundo afora costumes, hábitos, temperamentos, artefatos, produtos muitas vezes reduzidos a ingredientes de uma nova nação, ingredientes singulares de misturas específicas e que gostamos de acreditar únicas, sem paralelos (LIMA, 2016, p. 25).

O autor aprofunda ainda mais esse ponto, ao dizer que há necessidade de indagar-se sobre como se constituiu o regime de representações que associa indígena a primitivo (tosco). Tal representação está fixada em um passado que não se atualiza, conforme defende Lima (2016, p. 28):

Ao longo da história da colonização, essas ideias adquiriram o peso de tradições culturais e pouco a pouco foram se depositando e sedimentando num conjunto de saberes, integrados e reproduzidos nos padrões de conduta e relacionamento da vida cotidiana, e configuradores de instituições políticas e códigos escritos que acabam por conduzir a percepção

daqueles que têm a tarefa de entender para submeter e definir, classificar e hierarquizar, reagrupar e localizar povos conquistados e colonizados.

As narrativas produzidas para servir aos interesses dos conquistadores foram hábeis em caracterizar os verdadeiros donos da terra como diferentes e inferiores culturalmente frente ao padrão europeu. Ascendê-los à civilidade torna-se uma atitude de benevolência que, ao mesmo tempo, esconde a colonialidade, ou seja, a lógica de dominação. Lima (2014, p. 32) esclarece como isso ocorreu:

Caudatárias da história de uma longa linhagem ocidental de imperialistas, conquistadores e colonizadores, as operações de militares, missionários, administradores e comerciantes se orientaram por esses saberes que servem à gestão das diferenças e se exercem por instâncias de poder específicas – as já mencionadas feitorias, missões, aldeamentos etc. Esses saberes adquiriram a força de ideias que organizam o sistema de classificação desse “arquivo colonial”.

A assimilação cultural ocorre nas lógicas impostas pelas instituições coloniais, fiéis à produção da civilidade, ou seja, da colonialidade, porque colonizar significa levar às colônias a lógica da metrópole, na produção de servos ao rei, ao império que estava sendo construído pela Europa como centro difusor da Modernidade.

A partir dos pontos anteriormente discutidos, Giralдин (2014, p. 12) chega à conclusão que “[...] o conceito de interculturalidade, nestes contextos de tradição hierarquizantes e englobadoras, pode cumprir o mesmo papel e função atribuído ao conceito de aculturação”. Explica-se, assim, a confusão entre termos tão díspares como aculturação e interculturalidade, uma vez que, nessa conjuntura e a partir do referencial norte-americano, “[...] significava tanto o processo geral de trocas culturais entre povos com culturas diferentes em situação de contato, quanto a de adoção de elementos culturais da sociedade majoritária circundante” (GIRALDIN, 2014, p. 12). Afinal, parte-se da suposição de que acessar conhecimentos de uma cultura superior é sempre positivo. E em uma leitura superficial e ingênua, que desconsidera o processo de colonização eurocêntrica, essa parece ter sido uma conclusão bastante comum.

A partir de tais aproximações, entende-se por que a interculturalidade crítica, uma relação orientada pelo diálogo horizontal entre diferentes culturas, não chega a ser problematizada e muito menos desejada em nossas universidades. Espera-se que a formação universitária contribua para qualificar uma cultura menor, ao permitir o acesso dessa cultura a conteúdos das culturas superiores, civilizando-a, sem aperceber-se que, ao hierarquizar, mantém a

inferioridade epistêmica produzida por este modelo. Contrariando essa linha de pensamento, Gersen Luciano Baniwa ressalta que os povos indígenas não são uma subcultura a ser assimilada pela cultura nacional. Ele destaca:

Nós somos culturas e civilizações muito diferentes, por isso falamos línguas diferentes, professamos outras crenças, organizamos outros saberes, conhecimentos e valores. Desenvolvemos outros modos culturais de classificação e organização do mundo; enfim, outras concepções sobre o mundo e sobre a humanidade. Por isso, estabelecemos outras formas de relações com o mundo e com a natureza ao nosso redor. Se isso minimamente não for compreendido e aceito, qualquer diálogo se torna inviável ou, pelo menos, improdutivo e não prosperará para além das formulações retóricas e teóricas muito bem elaboradas, mas impraticáveis (BANIWA, 2019, p. 26-27).

O termo interculturalidade nos parece apropriado ao projetarmos a ação educativa em uma escola indígena, talvez porque associamos o enfoque cultural, que salta aos olhos quando nos referimos a espaços educativos voltados a indígenas. Se para muitos de nós havia o entendimento de que esses diferentes povos e suas formas de ser e de viver se somariam a uma cultura nacional, formando o povo brasileiro, para muitos deles a política assimilacionista era percebida como o desaparecimento dos povos indígenas. Isto é, a vitória do etnocídio, a morte de um diferente, a morte de sua cultura, de seu povo, de suas naturezas.

Mesmo que não fosse a morte física, impossibilitados de viver suas culturas, línguas e tradições, os povos indígenas perdem sua essência e, sob essa nova conduta, a vida perde parte de seu sentido. Esse era o “norte” colonial imposto pelas metrópoles aos povos de suas colônias, aos seus servos além-mar. Restava-lhes serem súditos da coroa, já que não tinham nem fé, nem lei, nem rei, já que foram diminuídos, desenhados, pintados e descritos como selvagens, como inferiores, para que, então, pudessem ser “civilizadamente” destituídos de suas terras, expropriados de seus conhecimentos, explorados até a morte, caçados como animais selvagens e, em última instância, isolados em Terras Indígenas, verdadeiras fazendas de trabalho escravo, onde se degradavam homens e natureza. Zucheta e Piovezana (2013, p. 110) apontam como os antepassados Kaingang sobreviveram ao processo de dominação: “Nossos pais, traídos, enganados e subjugados por todos os bárbaros europeus das Américas, souberam guardar o pouco que resta de nossas culturas, de nossa educação e de nosso respeito à vida e à natureza”.

Enfim, a preocupação com a interculturalidade, respeitando o outro enquanto alteridade, como possibilidade de aprendizagem mútua, não tem

estado presente em boa parte de nossa história enquanto um país colonizado. Os prejuízos generalizados promovidos pela colonização, por meio do papel estratégico da escola, estão bem claros na memória desses povos:

Distantes dos processos de educação formal, a condução era dada pela escola não indígena, gerida por pessoas de outras etnias, às vezes impregnadas de racismo e preconceitos, com interesses de acumular bens a qualquer custo, e para nós, custos de vidas humanas (LUCHETA; PIOVEZANA, 2013, p. 110).

Inevitável questionar: como eram/são essas escolas, então? Qual a língua, a cultura, as metodologias, os conhecimentos e quem eram/são seus professores, seus diretores? As escolas não eram deles; eram para eles. Seguindo no percurso formativo, chegando nas universidades, repetimos as perguntas: qual a língua, a cultura, as metodologias, os conhecimentos e quem eram/são seus professores e diretores? Quantos professores indígenas, conteúdos de suas culturas, metodologias próprias são utilizadas nesses espaços formativos? A partir da inexistência de docentes e bibliografia indígena nos cursos superiores, nos resta concordar com Fleuri (2001, p. 18): “De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal”. O processo de colonização cultural desenvolvido nesses espaços é justificado pela lógica do colonizador que, para se manter em *status* superior, precisa convencer e alocar as demais culturas em patamares inferiores, caracterizando-as como menos evoluídas. “A doutrinação, nesta perspectiva, era interpretada como uma forma de ajuda que os povos ‘desenvolvidos’ dirigem aos ‘subdesenvolvidos’ para favorecer o seu crescimento” (FLEURI, 2001, p. 18). A ausência dos conhecimentos dos povos indígenas nestes espaços formativos é, assim, esclarecida: “[...] considerava-se necessário combater todas as formas ‘erradas’ de pensamento mítico, religioso, popular, consideradas contrárias ao pensamento científico-racional: a superstição deveria ser eliminada para ceder lugar a verdades racionais e objetivas” (FLEURI, 2001, p. 18). Nesse sentido, os sistemas educacionais pautados na lógica ocidental têm primado por manter e reproduzir tal diferencial. Nas palavras de Fleuri (2001, p. 18):

A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas.

Mais uma vez, podemos observar que a lógica subjacente ao exercício da dominação está pautada em um dualismo de oposição, isto é, estabelece hierarquias para inferiorizar aqueles que serão os condenados da terra, como descrito por Fanon (2008), os subalternos, os sem episteme. Se as instituições fossem pautadas na lógica dualista Kaingang, as oposições estariam em processo de diálogo para a compreensão das totalidades, promovendo e acionando a interculturalidade. Nesse caso, a fragmentação é necessária para que a lógica colonialista e capitalista siga sendo a única lógica possível, a única lógica permitida. Qualquer desvio é punido de modo que a lógica se mantenha. A percepção desses processos é clara para quem estranha o outro a partir de sua cultura originária. É o que observa o indígena Arupinã, Lima Barreto (2017, p. 95):

Olhando de forma crítica, vejo a Universidade como aparelho do Estado que serve para integrar os indígenas. Ao longo da história, o Estado sempre manteve a filosofia de extirpar a condição indígena. Assim, ser índio correspondia a um estado transitório, que desapareceria na medida em que os grupos fossem gradativamente incorporados à sociedade nacional. Superamos essa política integracionista? Creio que não. O que mudou foi a forma de olhar os indígenas, isto é, os índios são aqueles que sabem conviver com a natureza sem depredá-la, que têm seus mitos para explicar a origem do mundo, do homem, das coisas e das relações entre humanos e não-humanos. Entretanto, no campo intelectual, a relação continua assimétrica, de modo que os indígenas sempre estão na condição de “tábua rasa”: ensinar os índios é uma necessidade.

As diferenças epistemológicas, por serem desconhecidas pela instituição que os acolhe, não são e não podem ser consideradas. A missão civilizadora destas instituições está orientada a tirar esses povos incultos e, dentro de suas possibilidades (das instituições e dos indivíduos indígenas), ensiná-los a fazer ciência, desvalorizando seus conhecimentos originários, que, na visão do colonizador, estão impregnados de percepções ultrapassadas de conhecimento, tecnologia e ideal de vida.

Língua, costumes, alimentação e modelos de compreensão de mundo são de tal forma impactados que, como explica Lima Barreto (2017, p. 95):

O sujeito indígena perde suas referências cosmológicas, perde o seu jeito de ser e pensar. A verdadeira orientação não é mais a dele, dos pais, ou de seus pares, mas a da ciência. [...] Essa não é uma política de integração intelectual?

Considerando, então, os espaços educativos enquanto estratégias de desvio de suas culturas originárias, Lima Barreto (2017, p. 95) destaca: “Nós,

indígenas, temos que ter muito cuidado com o que aprendemos nas escolas e, sobretudo, nas universidades, com seus conceitos já prontos, buscando mentes para absorvê-los”. Ele ressalta como, ao fazer uso dos conceitos e referências aprendidas, de forma ingênua, acabam caindo na armadilha de olhar para suas culturas a partir não mais de suas próprias ferramentas, mas a partir da ferramenta acadêmica, distanciando-se das epistemologias indígenas. Ocorre que, quando formados, estes indígenas pouco têm a contribuir com as demandas de suas aldeias. A formação, pouco intercultural e de tal forma ocidentalizada, distancia-se de seus conhecimentos e culturas originárias. Nesse sentido, Gonçalves, Pechincha e Martins (2020, p. 8) entendem que:

Um/a estudante indígena de Direito pouco ou nada veria de direitos indígenas, um/a estudante indígena de Medicina nada veria das práticas de saúde indígenas, um/a estudante indígena de Agronomia pouco ou nada veria das práticas agrícolas indígenas, só para falar dos cursos por eles/elas mais almejados pelo retorno comunitário que aportariam, e assim sucessivamente.

Tanto no ensino superior quanto nos demais níveis de ensino, uma formação que se distancie da realidade de sua comunidade não contribui para que os acadêmicos, ao retornarem aos lugares de origem, possam ter ali alguma função social. A formação conquistada por muitos desses acadêmicos os tem expulsado de suas comunidades, mostrando que não houve um diálogo intercultural.

Na contramão dessa produção colonial, certo descentramento da formação eurocêntrica nas universidades tem ocorrido, principalmente em algumas licenciaturas. Curiosamente, naquelas que levam o nome de licenciaturas interculturais e procuram dar significado a esse termo nas dinâmicas da sala de aula, nas vivências realizadas no ambiente das comunidades e na lógica que lhes dá sustentação. Nesse sentido,

As licenciaturas interculturais indígenas e outros poucos cursos específicos ofertados para indígenas em universidades brasileiras têm se disposto mormente a deslocamentos pedagógicos, metodológicos e disciplinares mais radicais em direção ao acolhimento das formas, práticas e saberes indígenas (GONÇALVES; PECHINCHA; MARTINS, 2020, p. 8).

Percebe-se, assim, que não será possível a produção de uma formação intercultural sem a presença daqueles que são objeto e sujeito delas, seja como docentes ou com a utilização de conhecimentos teóricos e práticos destas culturas e seus agentes. Assim sendo, a concepção do índio como alguém incapacitado

intelectualmente, sem conhecimentos – o que o obrigaria a adequar-se ao modelo imposto pelo outro, que, por sua vez, se considera superior – caracteriza um processo de escolarização desenvolvido para atender a interesses colonialistas: a invasão e a posse da terra; a “domesticação” dos índios para o trabalho escravo; a expropriação de seus territórios para esbulho. Infelizmente, essa concepção se encontra ainda bastante presente nas relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, o que faz com que os diferentes intelectuais clamem pelo respeito ao direito de produzir e acessar uma educação que represente seus anseios. Esse é o entendimento de Apinajé (2020, p. 79), intelectual indígena: “É o conhecimento indígena que deve prevalecer e não a ordem ou a palavra do outro. Isso é incabível. É uma maneira de alegar que a sociedade indígena não tem sua organização própria ou leis próprias”. Ele, então, nos traz o questionamento, que é central para pensarmos numa educação para além do projeto assimilacionista:

[...] onde está a interculturalidade para aprender com o outro, compreender a situação do outro. Apenas fica congelado no discurso ou teoria. Assim o fato segue. A escolarização trabalha com dois mundos distintos na aldeia, uma sociedade egoísta e outra holista que estão em duas vertentes culturais diferentes, em situações de assimetria apresentada pelo método conquistador do qual somos a última guimba (APINAJÉ, 2020, p. 80).

Assim, iniciamos algumas reflexões sobre interculturalidade. Seria possível, para nós, que percebemos esses povos outros como produtores de cultura, avançarmos para a aceitação de que, além da interculturalidade, também seja possível a produção de interepistemologias? Seria possível aceitarmos que, após cinco séculos de sobrevivência devido à resistência cultural, sua existência entre nós pudesse estar relacionada à utilização de uma ciência indígena?

7.2 DA INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL À INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Compreender o processo de interculturalidade como uma possibilidade horizontal de diálogo entre diferentes exige que tenhamos algumas ferramentas. Considerando este texto como um texto acadêmico, nossas ferramentas são conceituais. Após termos localizado aproximações entre os termos interculturalidade e assimilação e também destacarmos que, por detrás da intenção de civilizar, existe a intenção de colonizar, podemos aprofundar os diferentes usos que o termo interculturalidade tem assumido conforme os interesses que busca traduzir.

O termo interculturalidade despontou no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e da mudança paradigmática que ocorreu na letra da lei. Se até então os povos indígenas estavam sob condição de tutela e os mecanismos políticos e educativos se voltavam à perda de suas línguas, costumes e territórios, a partir das disputas dos movimentos indígenas, indigenistas e apoiadores, outros conceitos e legislações começam a operar.

Ocorre que compreender a interculturalidade demanda compreender a partir de onde se produz esse conceito. Alguns elementos são apresentados por Tubino (2004, p. 3, tradução nossa): “A interculturalidade não é um conceito, é uma maneira de comportar-se. Não é uma categoria teórica, é uma proposta ética. Mais do que uma ideia, é uma atitude, uma forma de ser...”. Mais do que elucidar e esclarecer, ele nos coloca que está na efetividade de nossas relações, na prática cotidiana, não se restringindo a uma teoria: “Creio que na atualidade lidamos com intuições muito difusas e com uma ideia muito pobre e limitada do que significa a convivência intercultural” (TUBINO, 2004, p. 3, tradução nossa). Aqui, Tubino, de certa forma, nos prepara à complexidade dos usos que seu entendimento desdobrará, pois:

[...] na América Latina, falar de interculturalidade é colocar o problema de como garantir que aqueles que sempre viveram aqui não sejam submetidos a processos de aculturação forçada, expulsos de seus territórios ancestrais e afastados de seus direitos fundamentais. Em outras palavras, como conceber e gerar formas de organização política e convivência intercultural baseadas no reconhecimento da diversidade, da inclusão socioeconômica e da participação política dos grupos culturais originários secularmente adiados (TUBINO, 2004, p. 3, tradução nossa).

Agora, retomando os entendimentos de interculturalidade como contato entre duas culturas, quando temos de um lado a lógica eurocêntrica, que desvaloriza culturas outras e se impõe como uma cultura que é superior, questionamos: quais as condições de diálogo possíveis? Que argumentos virão das culturas diminuídas, silenciadas e estigmatizadas para construir um conhecimento em que ambas as culturas estejam simetricamente representadas? Ao analisarmos o currículo do curso em que mais de 50% de seus alunos pertencem à etnia Kaingang, quantas bibliografias estão referendadas nos conhecimentos sistematizados por seus intelectuais? E se inexistem, é por que não foram produzidos ainda? E, caso não houvesse tais bibliografias, como poderíamos explicar a ausência de intelectuais como produtores de conhecimento em um país onde os povos indígenas já estavam aqui antes dos colonizadores? Seguimos problematizando esse conceito.

Tubino (2004, p. 3) aponta que, “[...] quando as culturas subalternas se apropriaram do conceito de interculturalidade e o incorporaram em suas agendas políticas, elas o ressignificaram a partir de suas demandas e de seus marcos culturais, transformando-o em um programa de reivindicação socio-cultural” (tradução nossa). Podemos concluir que, no Brasil, essa apropriação ocorre em simultaneidade à apropriação da escola. De certa forma, podemos dizer que ou os povos indígenas se apropriavam da escola ou a escola continuaria permitindo e promovendo a apropriação deles no processo colonizador em curso. E, a partir dessa localização de por que o conceito se associa com as práticas, vamos ampliar os entendimentos aos quais a compreensão da interculturalidade está associada. Os conceitos de interculturalismo funcional ou neoliberal e de interculturalismo crítico são distintos, segundo Tubino (2004, p. 5):

[O primeiro] trata-se daquela interculturalidade que postula a necessidade do diálogo e do reconhecimento intercultural, sem dar o devido peso à situação de pobreza crônica e em muitos casos de extrema pobreza em que se encontram os cidadãos pertencentes às culturas subalternas da sociedade. Na interculturalidade funcional, o discurso da pobreza é substituído pelo discurso da cultura, ignorando a importância - para compreender as relações interculturais - a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder e “as desigualdades culturais internas existentes na que diz respeito aos comportamentos e concepções dos estratos subalternos e periféricos de nossa própria sociedade” (tradução nossa).

Contextualizando, o interculturalismo funcional ou neoliberal opera culpabilizando os sujeitos, sem esclarecer que, se estão em condição inferior de diálogo, isso não acontece porque são inferiores, por falta de capacidade intelectual, cultural, mas porque foram inferiorizados historicamente, submetidos, explorados, expropriados e excluídos dos processos formativos e decisórios no país onde vivem. Foram expulsos de suas terras, aldeados e explorados, impedidos de viverem seus costumes, ritos; foram aculturados por uma língua e uma escola que lhes inferiorizou e lhes negou o direito de dar continuidade aos seus hábitos ancestralmente constituídos. Não houve permissão e possibilidade de um diálogo horizontal com o outro que lhe impôs um lugar que não deseja, em que a culpa e a diferença são construídas e escamoteadas pelo mito da Modernidade, pela lógica do colonizador. “Trata-se de um discurso e de uma práxis de interculturalidade que é funcional ao Estado nacional e ao sistema socioeconômico vigente” (TUBINO, 2004, p. 6, tradução nossa). Ou seja, está a serviço do Estado, das multinacionais que dominam os

estados colonizados, que ainda usam esses territórios como colônias extraindo e explorando seus recursos naturais para a acumulação do capital. E, ao se apropriarem deste conceito, as culturas subalternas buscam dar visibilidade ao lado obscuro da Modernidade, rebelando-se frente ao status de inferioridade que lhes foi imposto. Tubino (2004, p. 7) entende que:

As diferenças entre interculturalismo funcional e interculturalismo crítico são substantivas. O ponto de partida e a intencionalidade do interculturalismo crítico são radicalmente diferentes. Enquanto o interculturalismo neoliberal busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico busca suprimi-las (tradução nossa).

O interculturalismo crítico é colocado como um instrumento de questionamento. Mais do que colocar em diálogo, vamos perceber que as culturas em relação estão desniveladas, sendo que a condição de uma é superior em relação à outra, por toda a estrutura que foi condicionada. Então,

Não há, nesse sentido, que começar pelo diálogo, mas sim com a pergunta das condições do diálogo. Ou, para ser mais preciso, é necessário exigir que o diálogo das culturas seja, desde o início, um diálogo sobre fatores econômicos, políticos, militares, etc. que atualmente condicionam o intercâmbio franco entre as culturas da humanidade. Essa demanda é fundamental hoje para não cair na ideologia de um diálogo descontextualizado que favoreceria apenas os interesses velados da civilização dominante, por não levar em conta a assimetria de poder que reina no mundo de hoje (FORNET, 2000, p. 12, *apud* TUBINO, 2004, p. 7, tradução nossa).

Tubino nos conchama a questionar e visibilizar as causas da impossibilidade do diálogo. Recuperar a memória dos excluídos e mesmo o que os levou a esquecer-se de seus conhecimentos ancestrais, dos traumas vividos que não querem ver repetir com seus filhos. Memória esta do tempo em que foram caçados como animais, obrigados a trabalhar como escravos, vendo as matas serem derrubadas, os rios assoreados, seus costumes ridicularizados, seus Kuiu descredenciados, seus caciques corrompidos... Como podemos fechar os olhos para tamanha diferença e dizer que nossos processos formativos são interculturais? Como pode existir um diálogo entre culturas, escamoteando a sobreposição de conhecimentos que produzimos e reproduzimos em nossas academias? Desconhecemos o que é a cultura Kaingang. E nos fechamos a conhecer em profundidade, porque não cabe nas caixinhas de nossa academia, em nossa lógica fragmentada e reducionista.

Considerando a orientação de Tubino (2004), de que a interculturalidade

não é apenas um conceito, mas uma prática, nossos alunos indígenas têm muito a nos ensinar, pois são vítimas da interculturalidade funcional e buscam visibilizá-la nas histórias vividas por seu povo. E, no diálogo entre uma e outra, devemos apontar que a interculturalidade crítica precisa ser operada tanto nas escolas das aldeias quanto nas escolas das cidades e nas universidades. Cabe à academia reconhecer essa diferença de *status* que ela mesma reproduz e repensar suas práticas, suas dinâmicas, sua ética nesse encontro com o outro.

Aos poucos, vamos percebendo que as instituições formativas não têm permitido a emancipação desses povos, pois, antes de tudo, ainda precisam se libertar de um poder colonial que não permite tal alforria. A colonialidade do ser tem sido imposta por meio da colonialidade do saber a fim de que a colonialidade do poder se mantenha. E nossas universidades servem, majoritariamente, aos interesses do poder colonial. É nesse sentido que entendemos, assim como Mignolo (2000), que ainda somos escravos da Razão Imperial, que nos mantém subjugados à lógica de uma ciência única, prestando serviços à coroa, mantendo a colonialidade e subalternizando os saberes outros.

7.3 DA INTERCULTURALIDADE À INTEREPISTEMOLOGIA

Iniciamos esta seção, refletindo: para além de interculturais, os povos tradicionais estariam autorizados a serem seres científicos? Quando os conhecimentos dos povos tradicionais são analisados, registrados e perspectivados a partir do modelo científico hegemônico, são enquadrados na terminologia “etno”. Lima Barreto, em entrevista concedida a Caroline Nogueira e Camila de Araújo (2019, s.p.), desenvolve um olhar crítico sobre essa questão, destacando:

[...] como nós indígenas, no pensamento de descolonização, nos transformamos na lógica do Estado, exemplo: o termo “etno” - começa a se inventar etnomatemática, etnobiologia, etnohistória, etnobotânica, tudo se transformou em etno; numa tentativa desesperada de dizer que nós indígenas, também temos conhecimento, mas não é ciência, é etno, com isso, nós indígenas, estamos indo nessa lógica, achando que nosso conhecimento é dessa maneira, etno.

Lima Barreto (*apud* NOGUEIRA; ARAÚJO, 2019, s/p) destaca que, quando ocorre o reconhecimento de um conhecimento válido por parte dos povos originários, não podendo ser nominado como ciência pois não se enquadra nos moldes eurocêntricos hegemônicos, recebe o adjetivo de “etno”. Ou seja, fica sob a guarda da ciência dominante, eurocêntrica. O que ocorre é um enquadramento, uma distinção nominativa que, ao diferenciar, diminui, pois

o caráter não científico distancia, isola e caracteriza como diferente esse tipo de conhecimento. O que significa que, sob a lógica da interepistemologia, o lugar destinado à etnociência não permite um diálogo interepistêmico, pois não é uma outra ciência, senão parte dela mesma, isto é, da ciência hegemônica. Destaca-se, assim, que não há a possibilidade de uma interculturalidade crítica, pois a etnociência está subjugada à “eurociência”.

Não estamos, aqui, menosprezando ou tirando a validade do que se denominou etnociência. Estamos apenas esclarecendo que não há avanços possíveis na organização dos conhecimentos dos povos tradicionais enquanto estiver sob tutela da ciência hegemônica que desautoriza esses conhecimentos a serem descritos e desvelados em sua totalidade, pelas próprias limitações que esse modelo científico tem estabelecido em sua organização. É o que, ao apontar os limites vivenciados na tentativa de construção da etnobiologia, revela Costa (2008, p. 164):

No âmbito acadêmico, a multidisciplinaridade característica da etnobiologia pode ainda ser compreendida como um dos principais entraves à sua incorporação ao saber científico, pois o enclausuramento das ciências no seu universo quase impenetrável, de linguagem e métodos peculiares, se constitui numa barreira à integração das diferentes áreas do saber.

A etnobiologia apresenta dificuldades na produção de conhecimento no paradigma ocidental, porque este paradigma foi forjado para ser fragmentado, sem apresentar caminhos metodológicos e linguagem que permita diálogos entre saberes. Costa (2008) destaca os limites que se apresentam, tanto na linguagem quanto na metodologia científica, estruturadas na ciência hegemônica, que agem como empecilhos no estudo de lógicas distintas. Nesse sentido, esses conhecimentos acabam não sendo possíveis de serem desvelados e sistematizados pelo não enquadramento no rigor metodológico que caracteriza a ciência ocidental, desde suas metodologias. Isso porque, segundo Alves (2006, p. 94),

Qualquer análise interdisciplinar empreendida por um pesquisador, tem, necessariamente, de ser frouxa do ponto de vista metodológico. Mas é isso que a comunidade científica não perdoa! Rigor acima de tudo! Reprimidos pelo fantasma do rigor os pesquisadores se põem a campo não em busca de problemas interessantes e relevantes, mas de problemas que podem ser tratados com os magros recursos metodológicos de que dispõem (*apud* COSTA, 2008, p. 164).

Essa observação é muito pertinente, pois demonstra os desvios que o modelo científico produz pelas limitações dos métodos, em especial, pela fragmentação,

mas também pela limitação da objetividade. Isso significa que, do leque de opções de estudo localizadas pelo pesquisador, ele estará limitado àqueles possíveis de serem medidos e estudados pelos instrumentos oferecidos pela ciência, o que destaca, mais uma vez, o caráter reducionista da ciência hegemônica. Considerando que a origem do termo e do conceito de etnociência se volta para a produção de conhecimentos que se diferenciam, por se colocarem em diálogo com conhecimentos indígenas, faz-se necessário resgatar que a ciência hegemônica retirou os povos originários do lugar de produção do conhecimento e por cinco séculos conseguiu mantê-los excluídos desse lugar, segregando-os.

Quem se autodeclarou produtor do modelo científico hegemônico foi, portanto, o mesmo que determinou quem seriam esses povos primitivos, não autorizados a se igualar aos primeiros. Se buscarmos aplicar a interculturalidade crítica, enquanto um diálogo horizontal, sem assimetrias, podemos, então, polarizar essa questão e entender que, se temos etnociências, temos também uma “eurociência”. Isto é, uma ciência eurocêntrica, que tem uma lógica própria determinando a produção do conhecimento que dela deriva, assim como teremos as etnociências – a produção de conhecimento por povos não eurocêntricos. Mas não mais no sentido de uma etnociência submetida à ciência hegemônica. Teríamos que libertar a etnociência desse enquadramento para que se relacionassem simetricamente, podendo, assim, estabelecer um diálogo. Aí haveria interepistemologia.

O que impede essa lógica de ser aceita? Muitas justificativas. Entre essas muitas, tantas são desveláveis, outras tantas estão encobertas pelo véu do poder colonial eurocêntrico, aquele produzido e disseminado majoritariamente pelas nossas universidades. Assim, temos a primazia do modelo científico, histórica e geograficamente situado em pequenos países da Europa, se impondo sobre os demais povos do planeta, curiosamente povos que se constituíram enquanto colônias submetidas ao poder imperial, que foram sistematicamente dominados, explorados e, em muitos casos, dizimados. Povos que, desautorizados de vivenciarem e desenvolverem seus conhecimentos originários, para que a hegemonia da ciência eurocêntrica se mantenha, não estão autorizados a ascenderem ao *status* de detentores de conhecimentos científicos. E dificilmente o serão, se mantivermos a lógica eurocêntrica como a única permitida. Povos com cultura e conhecimento, muitas vezes, folclorizado, deturpado, enquadrado como exótico pelo conhecimento europeu disciplinador, mas que, contraditoriamente, foram apropriados por ele para produzir sua superioridade econômica, epistêmica e, consequentemente, política.

A divisão entre natureza e cultura, própria da lógica eurocêntrica, promove

a partir dessa mesma fragmentação uma dissociação implacável entre partes complementares e indissociáveis como corpo e mente, racionalidade e emoção, animalidade e humanidade. Deixamos de ser animais porque pensamos? Deixamos de ser humanos porque somos menos racionais? Deixamos de ser parte da natureza para que seja permitida sua exploração? A Modernidade criou essas falsas divisões, suas falácias, seus próprios mitos e, a partir deles, foram produzidas distorções, divisões, dominações, hierarquias, doenças e desequilíbrios. Não seria essa uma grande diferença entre a sabedoria eurocêntrica (autodestrutiva) e a sabedoria dos povos originários? Após 500 anos de perseguição, invasão, exploração, confinamento e aculturação, suas cosmologias insistem em fazê-los sobreviventes, em resistir e se diferenciar da lógica da Modernidade, amparada em uma ciência fragmentada, totalitária, reducionista e, não nos esqueçamos, narcisista.

O que aprendemos, por exemplo, com a cosmologia dualista Kaingang? Que a diferença pode ser produtiva, que se somos diferentes é porque, a partir dessa diferença, produzimos a fertilidade. Que uma parte, distinta e complementar à outra, é que deverá ensinar e cuidar daquela que lhe é distinta. Diferentemente da ciência eurocêntrica que divide, fragmenta e hierarquiza, a “ciência” Kaingang, aquela desautorizada de existir, tem princípios que produzem complementaridades, autodependência e, acima de tudo, respeito às diferenças. Esta “filosofia” não está sendo estudada nas nossas escolas e universidades porque, para nós, que fomos ocidentalizados, que ocupamos o lugar de produtores de conhecimento nas universidades, ainda entendemos que eles, os povos indígenas, precisam aprender e não ensinar; nos colocamos no polo *conhecedores* e os colocamos no polo *povos sem conhecimento*. Francisco Apurinã¹, intelectual indígena, destaca o desconforto quanto ao lugar na produção do conhecimento acadêmico que tem sido ocupado pelos indígenas, sendo sempre “objetos de pesquisa”, enquanto o não indígena assumia o papel de pesquisador (APURINÃ, 2020).

Essa hierarquia e essa distinção nas relações de saber e poder têm suas premissas na mentalidade colonial e na lógica científica que distingue as capacidades conforme a hierarquia de raças que forjou. Mesmo que o lugar

1 O autor é originário do povo Apurinã e foi batizado dentro dos princípios culturais do seu povo pelo nome de Ywmunyry, que, na língua portuguesa, significa “vento forte”. Ele herdou o nome do seu tio paterno em função do sistema de parentesco patrilinear em que os apurinã estão inseridos e da metade exogâmica Meetymanety a qual pertence, cuja descendência é contada a partir da linhagem paterna. Originário da Aldeia Kamikuã, às margens do rio Purus, município de Boca do Acre-AM, Francisco é administrador de formação, mestre em Desenvolvimento Sustentável e doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB), Brasil.

ocupado por esse indígena do povo Apurinã muda e passa a ser a de um intelectual indígena com formação acadêmica, a lógica intrínseca à ciência hegemônica o manterá em posição inferior, por serem valores intrínsecos ao modelo eurocêntrico, pautado em hierarquias para garantir a dominação, nas relações de saber e poder e na produção do ser. Porque aí está a ciência do colonizador (que anula a do colonizado), que é aquela ensinada nos espaços formativos, a língua do colonizador (que silencia a do colonizado), aquela que é imposta nesse ambiente, que é o conhecimento do colonizador (que se coloca como superior ao do colonizado, que além de inferior é caracterizado como senso comum, sem base epistêmica), é aquele com vez e voz nos espaços formativos. Onde e como, nesses espaços tão marcados pela supremacia do colonizador, poderia ocorrer um diálogo interepistêmico? Como poderemos produzir interculturalidade se os conteúdos, as visões de mundo e as epistemologias permitem apenas o mundo imposto pelo colonizador?

A lógica da objetividade, tão cara a esse modelo de produção de conhecimento, também define quem é verdadeiramente cientista. É o que destaca Apurinã (2020, p. 16):

É como se os conhecimentos indígenas só pudessem ser considerados “verdadeiros” e “científicos” a partir das produções textuais produzidas pelos pesquisadores não indígenas, devido que são eles, afinal, quem ainda detêm quase exclusivamente os diplomas de “mestres” ou “doutores”, mas também porque teriam o distanciamento e a objetividade necessários e, por isso, mereceriam o título de “cientistas”. Mesmo que o que essa objetividade produza sejam, muitas vezes, fatos ou verdades apenas na cultura do pesquisador. Nesta seção, para abrir um espaço e situar meu ponto de vista face à relação do ser humano com os demais existentes da natureza, e a propósito, os efeitos dessa fragmentada relação, tomo como fio condutor a ideia de que esses seres são detentores de diferentes olhares e de distintas concepções e experiências de mundo, quicá algo próximo àquilo que Viveiros de Castro chamou de “perspectivismo ameríndio”. Quanto ao conceito de perspectivismo e das controvérsias que o cercam, é fácil notar que a nossa contribuição ou participação no debate enquanto autores e escritores indígenas é ainda bastante incipiente, considerando, como disse alhures, nossa circunscrição histórica é continuamente reproduzida ao papel de “meros informantes”.

Apurinã desvela o lugar que a colonialidade destina ao indígena, como um objeto de estudo, não como alguém que possa falar de si mesmo. Ao ser estudado, a si e à sua cultura, o etnógrafo poderá traduzir o que ouve e o que vê para a linguagem da cultura científica, uma cultura determinada por diferenças de poder, de *status*, ou seja, a diferença colonial. Então, mesmo

que um indígena se torne cientista, a diferença colonial continuará operando, considerando que o cientista indígena sempre será inferior, menos qualificado que o não indígena. Apurinã aponta ainda que a cosmologia de cada povo faz com que sua compreensão de mundo seja diferente. E essas diferentes compreensões, muitas vezes, não são percebidas pelo conhecimento eurocêntrico. Essa diferença produz, inclusive, compreensões equivocadas por parte da academia.

É o que nos mostra João Paulo Lima Barreto, de etnia Tukano, que, ao se tornar um “antropólogo nativo”, percebeu que os conhecimentos indígenas enquadrados a partir do olhar ocidental, devido à complexidade das formas de conceber a natureza e frente à dualidade ser humano \times natureza, na lógica ocidental, muitas vezes produzem compreensões equivocadas. No desenvolvimento de seu estudo, descobre que um entendimento construído pelos antropólogos sobre a origem do povo Tukano, sob uma lógica eurocêntrica que não representa a lógica desse povo, entendia que os peixes eram homens. Colocando em diálogo a lógica academicista e a lógica da cosmologia Tukana, algo que podemos situar como um processo de interculturalidade crítica, descobre que um conceito traduzido a partir da antropologia (eurocêntrica), que tinha os Tukano como informantes, objetos de estudo, é desmontado quando coloca em diálogo essas descobertas da antropologia numa relação mais aprofundada com a lógica indígena. Ao traduzirem o termo *wai-mahsã*, os antropólogos utilizaram a interpretação de *wai*, que é peixe, e, com os elementos dos quais conseguiram se apropriar, a partir de seus informantes Tukano, chegaram a conclusão que “peixe é gente”. Frente a tal interpretação, Lima Barreto (2013, p. 29), argumenta: “Um nome de animal, seguido do sufixo *mahsã* (ou *mahsu*, no singular), não quer dizer que este seja ou carregue o *status* de gente”.

Num primeiro momento, acompanhando essa interpretação, Lima Barreto (2013, p. 17) entendia que “[...] todos os animais são pessoas (gente), que se diferenciam deles apenas na forma exterior (como uma roupa), encobrendo uma essência humana”. A partir dos relatos mitológicos, e considerando a importância do peixe para os Tukano, como forma de expressar a origem e diversidade da vida, promoveu-se uma associação direta entre a origem dos peixes e a origem humana. Ocorre que tal associação foi motivo de uma confusão generalizada no Rio Negro, produzindo uma ideia equivocada, pois “[...] o termo *wai-mahsã*, traduzido ao pé da letra é: *wai*: peixe; *mahsã*: gente, pessoas. Assim, *wai-mahsã* seria entendido como ‘peixe-gente’, associando o animal à condição humana, isto é, possuindo alma, pensamento,

intenção, vida social etc.” (LIMA BARRETO, 2013, p. 14). A partir dos diálogos desenvolvidos com seu pai, profundo conhecedor da cultura Tukana, Lima Barreto reconstrói esse entendimento:

Vale adiantar e reforçar aqui a noção de wai-mahsã. Depois de muito pensar e analisar decidi traduzi-lo por “humanos invisíveis”, uma vez que, como veremos ao longo de todo esse trabalho, os wai-mahsã são seres que possuem as mesmas qualidades e capacidades dos humanos, inclusive sua morfologia, mas que não são visíveis pelas pessoas comuns e/ou na vida cotidiana. Eles só podem ser vistos por um especialista xamã, yai ou kumu, ou em sonhos por qualquer pessoa. Os wai-mahsã são seres de natureza múltipla, podendo se apresentar também sob a forma (e adquirindo suas qualidades ou características) de animais, pedras e vegetais (LIMA BARRETO, 2013, p. 14).

A antropologia tem se utilizado do estudo de vários povos indígenas, de forma a encontrar aproximações e distanciamentos entre eles. Apurinã (2020, p. 15) coloca que “[...] um grande desafio continua sendo o de separar o olhar de dentro (do indígena “objeto” de pesquisa) do olhar de fora (do indígena antropólogo).” Lima Barreto (2013, p. 25) também traz essa reflexão, destacando que “Não parece difícil (e já demos muita prova disso) exprimir os conhecimentos indígenas na forma de narrativa mitológica.” E em sintonia com Apurinã (2013, p. 25), pontua:

No entanto, exercitar a reflexividade desse conteúdo de modo inteligível, numa certa lógica, pensando num diálogo com a Antropologia, constitui um esforço que nós, indígenas, não estamos acostumados a fazer. Menos ainda, não somos estimulados – diferentemente do que se faz com a produção mitológica – a pensar sobre nossos conhecimentos, a tratá-los na forma de conceitos ou teorias. O envolvimento de indígenas nos projetos e estudos, toma por base quase sempre a matriz e a metodologia científica, onde os indígenas aparecem reproduzindo as teorias “de fora para dentro”.

Ao se dispor a fazer essa separação, Lima Barreto pôde perceber as contradições na construção que se efetivou a partir de uma lógica acadêmica, distinta da sua, e apresenta, de certa forma, uma discussão apontada em outras partes deste texto: a metodologia da oralidade como método de produção e reprodução de conhecimentos nas culturas nativas, e as narrativas, e não os conceitos, como método de produzir e reproduzir o conhecimento. O que nos parecem apenas mitos, histórias de um povo, por não estarem estruturadas na forma de conceitos, não tem valor no olhar do ocidentalizado. Não conseguimos perceber essas questões dentro de uma lógica de alteridade, de que esse outro tem outras formas de expressar e construir sentidos e significados, diferentes dos ocidentais, mas não menos importantes.

Alguns elementos auxiliam na compreensão desse processo de interlocução a partir da experiência de ser, ao mesmo tempo, “sujeito e objeto de pesquisa”, estando dentro e fora e estabelecendo um diálogo interepistêmico. Pedro Cipriano (2014, p. 39-40) assim os apresenta:

Quando um pesquisador que não é indígena escreve ele apresenta seu ponto de vista, aquilo que ele observa não aquilo que vive. Ao mesmo tempo leva vantagem porque para pra pensar o que observa e apresenta seu ponto de vista. O indígena pesquisador por sua vez hoje passa a ter vantagem porque escreve o que vive o que pensa e o que entende. Uma das vantagens é o domínio da língua materna. Antes os indígenas não tinham a preocupação de escrever o que vivem ou o que pensam, pois, simplesmente viviam a sua cultura no dia a dia e de acordo com o sistema da oralidade como fonte de seus saberes educacionais e intelectuais. Hoje já é possível escrever as histórias por kaingang nos papéis da forma como os mesmos entendem. Aliás, a preocupação hoje se volta para os valores culturais de cada povo, como propostas de atividades voltadas para o sistema educativo, seja isto em nível das aldeias, bem como em nível das escolas para a proposição de uma educação diferenciada. Entende-se por educação diferenciada a forma como os kaingang entendem por educação, aprendido na observação, entendimento e prática.

Quando consideramos que a lógica eurocêntrica, aquela que influenciou a antropologia local, difere da lógica nativa, que começa a ser descrita e analisada “por dentro” e “por fora”, podemos tentar compreender como ocorrem essas diferenças de interpretação. Apurinã (2020, p. 34) aponta que “[...] para o entendimento indígena há uma relação das pessoas com os seres espirituais não humanos, animais, plantas e lugares; quanto que, para os não indígenas, o que existe é a relação dos humanos com a natureza”. Além disso, a distinção entre “humanos” e “não humanos”, diferenciada em categorias, é utilizada apenas como auxílio metodológico, como fazem na etnologia, e não porque os povos indígenas fazem tal distinção. O que se observa é que na antropologia “de fora” houve dificuldade de colocar a interpretação entre humanos e não humanos, desconsiderando os espíritos da floresta, por não estarem presentes na lógica eurocêntrica e acadêmica, conceitos para além da lógica operante na ciência ocidental. Conceitos, inclusive, não autorizados a estarem presentes nos estudos desenvolvidos numa perspectiva eurocêntrica; logo, invisibilizados. Ou seja, as próprias limitações do método e do que é possível ser estudado na ciência hegemônica exclui estudos que apresentam elementos como seres invisíveis, protetores da floresta, espíritos guia, entre outros.

Sob a percepção da ciência hegemônica, os mitos são fantasia, porém, enquanto os mitos ensinam o respeito e o cuidado com a natureza, nossa ciência nos ensina a explorar a natureza para o enriquecimento individual, sem limites, provocando a destruição e, conseqüentemente, a autodestruição. Enquanto os mitos ensinam a respeitar humanos e não humanos que, sendo desrespeitados, se vingam dos humanos, a ciência explica que não há não humanos por não ser possível provar, existindo apenas no imaginário mítico. Assim, destroem os mitos para terem liberdade total sobre a natureza, permitindo sua exploração, sua dominação, escravizando-a para obter seus segredos e riquezas, conforme a lógica herdada de Bacon e imposta pelo colonizador.

A partir da construção dessa ideia equivocada produzida pelos antropólogos e adotada por si e pelos demais integrantes de sua etnia, Lima Barreto reconhece que também poderá produzir equívocos, isto é, compreende que na relação entre duas culturas, ao utilizar os instrumentos de uma para analisar a outra, pode haver equívocos: “Tenho consciência de que posso me equivocar ao lançar mão de termos e categorias já construídas pela ciência ou pelo ‘pensamento ocidental’ – como ambiente, espécies, universo, mundo, humano, ritual, mito, não-humanos etc.” (LIMA BARRETO, 2013, p. 15). Ao mesmo tempo, localiza essa como uma oportunidade para desenvolver uma antropologia Tukana a partir de “[...] categorias e termos da Antropologia como ciência. Porém, eu uso nessa ‘tradução’ termos e conceitos em Português que me parecem mais próximos para exprimir o sentido das palavras e ideias tukano” (LIMA BARRETO, 2013, p. 15). Ele complementa:

Em suma, minha proposta de uma “antropologia indígena” não se dá pelo fato de ser um indígena antropólogo, mas porque me disponho a pensar os conhecimentos a partir dos conceitos indígenas, identificando-os e colocando-os em operação no processo de “tradução antropológica” (LIMA BARRETO, 2013, p. 25).

Nas considerações finais de sua dissertação, Lima Barreto (2013, p. 91) destaca a importância de investimentos em um conhecimento propriamente indígena, mas que não se enquadre no “[...] modelo racional, lógico e explicativo baseado na ‘epistemologia ocidental’, e que nem sempre faz sentido no momento da produção do texto”. Apostando em “[...] pesquisas que investiguem um tipo de conhecimento-prática, típico do *modus operandi* indígena. Talvez esse seja um caminho eficaz para revelar novos campos de entendimento antropológico e novos métodos de diálogo com o conhecimento do outro” (2013, p. 91, grifos do autor).

Lima Barreto questiona a formação acadêmica que não transita entre os conhecimentos dos povos originários e os conhecimentos da academia, considerando que a formação universitária centrada nos moldes eurocêntricos produz um profissional indígena que passa a olhar “de fora” para a sua cultura, não garantindo uma formação interepistêmica. Então,

Quando chega à universidade, num curso de graduação ou de pós-graduação (em antropologia ou qualquer outra área), o estudante indígena já está com a “cabeça feita”, com as verdades (científicas) cristalizadas, conquistadas a duras penas na escola – aliás, foi exatamente isso o que o permitiu chegar aí. Essas verdades apreendidas, no entanto, não parecem ser aquilo que o estudante indígena tem de melhor para nos legar, não parece ser o que ele traz de mais interessante. Se acreditamos na diferença entre o nosso modo de pensar com aqueles outros modos, então esperamos encontrar categorias diferentes das nossas. Mas, como encontrar essa diferença, tendo em mente a realidade de um longo processo de aprendizado de verdades científicas que os indígenas foram e são submetidos desde a infância, nas escolas, das aldeias e das cidades?! Este me parece ser um dos maiores desafios: rachar as palavras, quebrar as verdades, rasgar as caixinhas da ciência, desconstruir o construído, e em seu lugar erguer, sobre os escombros da destruição, novos edifícios de verdades, novos conceitos e categorias (LIMA BARRETO; SANTOS, 2017, p. 86).

Temos, portanto, as diferenças nas cosmovisões entre dois paradigmas que apresentam diferenças tanto nas formas de conceber o mundo quanto na forma como identificar essas diferenças, ou seja, a língua. Tanto a língua quanto as cosmovisões estão em permanente associação. Então, como encontrar os conceitos e interpretações indígenas em uma língua e cosmovisões tão distintas como apontam Lima Barreto e Apurinã? Neste apontamento apresenta-se a emergência de que os professores das instituições formadoras tenham, necessariamente, que compreender a língua e as cosmovisões daqueles que pretendem ensinar. Caso contrário, a lógica assimilacionista persiste.

A colonialidade do ser a partir da colonialidade do saber, em que o indígena reproduz na formação acadêmica eurocentrada a lógica imperial, é desvelada por Lima Barreto e Santos (2017, p. 86), os quais defendem, por essa razão, a descolonização do pensamento, pois entendem que:

[...] não basta desconstruir as verdades conquistadas, aprendidas, é preciso (re)construir novas verdades, identificar e sistematizar categorias e conceitos, agora, a partir de um exercício de reflexividade, para usar um termo de Carneiro da Cunha (2010). Assim, espera-se mais (e muito) dos estudantes indígenas, uma diferença pensada e verbalizada por eles próprios. Esse exercício de reflexividade me parece um caminho

possível para se começar, de fato, um processo de revelações, de novidades e diferenças; de descolonização do pensamento. Se oportunizarmos isso em nossos cursos e programas, quem sabe estaremos contribuindo de alguma forma para aquilo que cognominamos de epistemologia indígena. No entanto, fazer isso requer mudanças aqui também, no nosso *modus operandi*. Exige transformação de postura, de práticas e de concepções: é preciso pensar diferentemente do que se pensa e fazer diferentemente do que se faz.

No momento em que os indígenas deixam de ser objetos de estudo e passam a ser “cientistas”, rompem, ainda que com resistência da academia, com o estigma que lhes foi colocado e com o lugar que lhes foi atribuído pelo modelo científico hegemônico. Falar de si a partir de si também produz outra quebra, pois a lógica indígena difere na forma e nas interações. Ao envolver o espiritual e o contato com humanos e não humanos e ainda com outros mundos, não há encaixes no paradigma científico reducionista, desvelando as limitações e restrições dessa lógica. Ainda que para muitos apenas fique comprovado que os conhecimentos dos povos originários jamais serão “científicos”.

Denota-se, então, que a formação acadêmica centrada na lógica eurocêntrica reduz as possibilidades e potencialidades desenvolvidas na produção de conhecimento dos Kaingang, Apurinã, Tukano e tantos outros, ao não permitir que esses conhecimentos sejam registrados na academia como conhecimentos válidos, passíveis de serem cientificamente comprovados por extrapolar a objetividade, por estarem no campo da subjetividade e das suas distintas relações com a natureza (humanos e não humanos).

Como, então, os povos indígenas serão formados em universidades que reduzem suas potencialidades de produção de conhecimento devido às limitações da ciência hegemônica, produzida e pensada para a imposição de um conhecimento que lhes é contrário e que nega-lhes a permanência de seus conhecimentos originários? Tais fissuras, quebras no modelo epistêmico hegemônico demonstram que há a necessidade de reconhecer que há uma outra epistemologia nestas culturas e que precisa, portanto, ser estudada, compreendida e registrada. E não somente pela antropologia, como conhecimentos exóticos a serem descobertos, registrados e colocados em museus.

O questionamento que se coloca é como garantir que se faça esse diálogo. A necessidade de enquadramento e a incapacidade de compreender e saber como fazer acontecer tal interação têm contribuído para que simplesmente não aconteça, perdendo-se as contribuições e conhecimentos desses povos. Ou seja, evitando a transformação desse modelo hegemônico e mantendo as coisas como estão. Ocorre que o indígena, ao entrar em contato com o conhecimento

ocidental, pode se apropriar dele e reaprender a olhar o mundo a partir do olhar do outro. Se parar nesse nível, apenas de assimilação, estará desistindo, negando, desprendendo-se de seu conhecimento originário, sua forma diferenciada de perceber o mundo. Entendemos que, nesse nível, estará adentrando e estacionando na etapa da colonização do saber, como destaca João Paulo Barreto Tukano, em entrevista concedida a Nogueira e Araújo (2019, s/p):

Então essa proposta de descolonização do pensamento que tentamos é desafiadora e não é tão fácil. Nós indígenas estamos muito fascinados pela ciência, estamos entrando muito jovens em todas as áreas; e aprendemos conceitos ocidentais em todos os campos, Filosofia, Direito, Antropologia, qualquer área; e partir do momento que aprendemos esses conceitos, passamos a ver nosso conhecimento a partir desse aparelho conceitual, ou seja, como secundário.

Permanecendo nesse nível, como destacam as entrevistadoras, utilizando-se de conceitos ocidentais para estudar e analisar os conhecimentos indígenas, apropriando-se e dando peso a conceitos como perspectivismo, hipotemismo, palavras aportuguesadas criadas a partir de fora do contexto indígena, do outro e não dos seus, permanecem na lógica colonizadora, sem avançar para a decolonialidade. Nesse sentido, Lima Barreto revela:

E nós indígenas, aprendemos esses conceitos, e vamos olhar nossa cultura, achando que isso é verdade – ou acabamos sendo mais uma mão de obra para fundamentar a teoria. Destaco essa como minha crítica quando penso na teoria de descolonizar o pensamento. Nesse sentido, proponho que nós indígenas possamos trazer uma epistemologia a partir dos nossos próprios conceitos. Pois o que está acontecendo é que aprendemos conceitos de fora e levamos para dentro, e a minha proposta é aprender nossos conceitos de dentro para levar para fora, utilizando-se todo o conjunto de mecanismos que já temos. Claro que nós estamos diante de uma outra estrutura com mecanismos, não podemos fugir disso, mas também não podemos nos render a essas (*apud* NOGUEIRA; ARAÚJO, 2019, s/p).

Essa capacidade de romper com a lógica assimilacionista e colonizadora está presente na perspectiva da interculturalidade crítica, uma ferramenta que possibilitou a Lima Barreto avançar um passo a mais no seu processo formativo acadêmico. A partir desse desvelar, aponta que:

Então descolonizar é trazer nossos conceitos indígenas para o debate, e não aprender conceitos para entender os nossos conhecimentos. Nesse sentido que faço esforço de pensar e promover essa crítica, onde nós indígenas estamos entrando nas universidades, e pegando esses termos, essas

palavras que parecem tão inofensivas, quando aprendemos. Por exemplo “pajé”, “maloca”, vários outros termos que vamos absorvendo, inserido no nosso vocabulário, sem questionar os conceitos que estão por trás disso. Então a minha colocação é que descolonizar desses termos, parece tão óbvio, mas não é tão simples (*apud* NOGUEIRA; ARAÚJO, 2019, s/p).

Dessas considerações, podemos concluir que, nos espaços formativos, precisamos nos dar conta de que o projeto assimilacionista já trouxe muitos prejuízos para ambos os lados, e o contato com Kaingang, Guarani, Xokleng, entre outros, é um momento rico de aprendizagem pela diferença. Estaria essa questão sendo considerada, percebida, objetivada? Ou seria desconsiderada, ou mesmo vista como um empecilho à prática pedagógica? Formar para o diferente é um objetivo que está claro, evidente, tanto para os docentes como para os discentes ou se mantém o projeto assimilacionista sem ser percebido e sem haver resistências? Nessa lógica, para que possamos avançar nos processos interculturais, precisamos aprender a acolher o outro nas suas singularidades, sem impor nossa visão de mundo, nossas metodologias e limitações. E perceber quando os racializamos, como aponta Gamela:

O racismo é produzido por quem tem poder e distribuído para todo o mundo beber e, às vezes, a gente mesmo bebe desse veneno que eles produziram para a gente, e a gente fica cheio de receio, de vergonha de falar da gente mesmo. Na articulação de povos e comunidades tradicionais tem uma palavrinha meio mágica que a gente utilizava: é preciso a gente se descolonizar, descolonizar as nossas relações. E aí a gente até se vigia um pouco assim, um ao outro, quando está com algum preconceito, algumas dessas piadas racistas, a gente diz: “está colonizado, tem que descolonizar”. Acho que é isso mesmo, a gente tem um caminho grande para se descolonizar, descolonizar o pensamento, nossas relações (*apud* MILANEZ *et al.*, 2019, p. 2173).

Respeitar as singularidades, de maneira a construirmos juntos espaços nos quais a diferença promova a fertilidade, conforme opera a lógica Kaingang inscrita na complementaridade das marcas. Enquanto o etnoconhecimento necessitar se enquadrar nos moldes, nas regras e limitações da ciência ocidental, a lógica do controle seguirá sendo aplicada. Se, ao contrário, nos permitirmos situar o conhecimento hegemônico como etnoeuropeu ou etnoamericano, nossa capacidade de nivelar os conhecimentos tradicionais com o conhecimento da academia permitirá um diálogo interepistêmico. Se não for possível, provavelmente seguiremos promovendo e nos disponibilizando a serviço da lógica assimilacionista, através do enquadramento da produção

do conhecimento em uma ciência que foi estruturada para negar e diminuir a lógica nativa. Continuaremos perdendo conhecimento e possibilidades de construir outras formas de resistir à destruição de nossa própria existência, dado que já avançamos a um ponto que muitos cientistas apontam ser irreversível.

Quando negamos a diferença promovemos a homogeneização. Mas é difícil de acreditar que isso seja possível, porque a diferença está na existência. Então, instauramos a permanência do conflito. Não o conflito que produz, que constrói, mas o conflito que anula, que ocorre pela necessidade de não sermos destruídos e diminuídos no embate com uma monocultura hegemônica. Se a universidade se mantiver como uma instituição de controle, determinando o que o outro pode produzir e o que pode ser considerado verdade nos conhecimentos dos diferentes povos indígenas, continuará sendo fiel ao papel homogeneizador, destruindo e diminuindo a diversidade, a vida e a esperança de vencermos o racismo epistêmico. Nesse sentido, precisamos descolonizar nossas universidades, viver no cotidiano de nossas instituições a lógica da interculturalidade crítica, de forma a permitir que outras ciências possam ser possíveis. E, como aponta Gamela (2009), avisar o outro que está colonizado e que precisa se descolonizar. Desvelar o que está encoberto, pois, se não denunciarmos, continuará a reprodução da diferença colonial. Nesse sentido, afirma Milanez *et al.* (2019, p. 2177):

Constatamos que a invisibilização em torno desse tema torna o ato enunciativo em si o primeiro grande passo para mudar essa conjuntura. Isto é, identificar, reconhecer e falar a respeito dessas experiências são os primeiros passos para que possamos pensar sobre estratégias concretas de uma luta que seja indígena e antirracista.

Estas reflexões apontam para uma nova página no que se refere à formação superior para os povos indígenas. Estamos refletindo, assim, entre um projeto de produção de profissionais enquadrado no modelo eurocêntrico, civilizador, e entre a possibilidade de avançar para um projeto pautado na lógica descolonizadora. Para tanto, precisamos avançar também no nível epistêmico.

8 CIÊNCIA INDÍGENA

Na pesquisa que apresentamos neste livro, nos dispusemos a localizar a possibilidade de um diálogo intercultural, que está pautado em interepistemologias. Porém, estamos impossibilitados de efetivá-lo devido à ciência ocidental se colocar como aquela que detém a supremacia sobre o conhecimento e, assim, se autodeterminar como a única forma de ciência válida. Como citado por autores que analisaram a ciência ocidental, ela é percebida como uma ciência de monólogos, pois somente se permite dialogar consigo mesma.

Então, se não existirem outras ciências, ficaremos submetidos à lógica da Razão Imperial. Somente se descentrarmos a lógica ocidental poderemos permitir a existência de interepistemologias. Como faremos para sair dessa armadilha?

Propomos aqui um exercício de ressituar-mos as temporalidades, por meio de uma reconstrução histórica, a partir de dois conceitos: grande história e pequena história. Kusch¹ apresenta o conceito de pequena história e grande história, conforme aponta Medeiros (2012, p. 98), mostrando que, apenas na pequena história, encontraremos a ciência ocidental:

[...] é a história tal como se configurou no século XIX, sob a perspectiva do positivismo. É essa história que se inicia na Europa nos princípios da modernidade, que tem suas origens na cidade e que considera relevante só aquilo que favoreceu a cultura dinâmica e urbana, ou seja, remonta à Antiguidade Clássica, por reconhecer a herança cultural desses povos deixada para a civilização ocidental, e trata a Idade Média como um período de trevas a ser esquecido. A história que se crê ciência e classifica de Pré-História tudo aquilo que antecede o início das cidades, da escrita, do comércio. A história como disciplina escolar, que conta a evolução das elites que representam o *ser* no mundo, essa forma de viver que busca transformar e modificar o meio e a natureza. No caso da América, é a história que se inicia a partir da conquista europeia do continente e ignora o passado indígena milenar.

1 Rodolfo Kusch, filósofo argentino, para quem o novo está no popular e no indígena, e não no saber culto, pois no pensamento popular há uma religação com o absoluto, uma conjugação, um estar sendo. Aponta a existência de um pensamento ameríndio próprio com raízes no estar, e não no ser.

Novamente aparece a alusão à cisão cultura/natureza, sendo que essa diferenciação foi aprofundada a partir da vida nas cidades, os chamados burgos, operando como uma categoria em oposição à natureza, que estaria fora dos muros das cidades, pelos perigos que representa. Kush vai apontando, uma a uma, as narrativas que são produzidas para valorizar os feitos eurocêntricos e encobrir ou apagar as demais histórias, aquelas dos povos à margem da Europa. Também há a referência, de certa forma, a Hybris do ponto zero, ao dar a entender que a Europa seria a herdeira natural dos conhecimentos da Antiguidade Clássica². Em contrapartida à pequena história, temos a grande história, que é a história da própria humanidade, na qual está presente a Ciência Indígena. A grande história é aquela que:

Traça o itinerário real do homem porque não tem indivíduos (figuras de líderes e heróis), mas comunidades. Pensa o acontecer humano no plano da espécie e reduz os descobrimentos técnicos, as expansões e o poderio do homem a episódios menores. Responde à simples e muito profunda vivência humana em seu *estar*. É a história dos povos indígenas, dos povos tradicionais, dos operários, das massas. A grande história é a história do viver em comunidade, da conexão entre vida e natureza e de toda uma série de conceitos vitais que o Ocidente concretiza em termos demasiado limitados ou até exclui de sua perspectiva. Ela supõe muito mais elementos, porque representa o *estar* aqui indígena, que vive conectado com o meio e suas adversidades e por isso possui uma margem de possibilidades muito maior que a elite que, por sua vez, está conectada a sua cidade e a suas técnicas (MEDEIROS, 2012, p. 98).

Nesta construção conceitual, encontramos as limitações impostas pela lógica ocidental, que resume a história aos conhecimentos que lhe traz benefícios, que foram por ela narrados, descritos e divulgados, em relação à história de todos os povos da terra, que é ampla, irrestrita, diversa e impossível de ser totalmente descrita. É a história de um mundo que separou teologia de antroposofia, contra a história de cosmologias integradas. Após apresentar esses dois conceitos, tomados emprestados de Kusch, Medeiros (2012, p. 98) entende que:

Buscando pensar um ensino de História diferenciado na escola kaingang, adoto o conceito de grande história, pois entendo que a história que é atualmente ensinada na escola, a do livro didático, é a história dita 'científica'. Ela se resume à pequena história e, por isso, exclui as narrativas do povo kaingang.

2 Para maior aprofundamento desta questão, ver o texto de Dussel: Europa, modernidade e eurocentrismo.

Utilizaremos essa mesma distinção, adotada por Medeiros, para ressituar o tempo da Ciência Indígena em relação ao tempo da Ciência Ocidental. A pequena história foi produzida por aqueles que querem ser alguém, ou seja, se colocar como seres superiores:

Uma maneira mais profunda de ver a história seria dividi-la entre a grande história, que está atrás dos primeiros utensílios até agora e dura o que dura a espécie, que está simplesmente aqui, e a pequena história que conta apenas o acontecer puramente humano ocorrido nos últimos quatrocentos anos europeus, e é a história daqueles que querem ser alguém (KUSCH, 2009, p. 153, *apud* MEDEIROS, 2012, p. 97, tradução nossa).

Anteriormente à pequena história, quando se definiram normas e critérios para a produção do conhecimento, como a humanidade se organizava para produzi-lo? Qual era o modelo de ciência que operava? Luciano (2010, p. 169) ressalta:

Os povos indígenas do Brasil possuem uma longa história que se estende por muitos milhares de anos antes da conquista portuguesa, o que faz com que eles tenham um conhecimento genuíno de sua realidade, o que lhes possibilitou viverem e desenvolverem civilizações milenares equivalentes a qualquer outra civilização humana.

Nesse mesmo sentido, analisando o livro *Uma introdução à ciência indígena e suas leis naturais de interdependência*, de autoria de Gregori Cajete³, Charles Bicalho traz até nós alguns conceitos para o entendimento de um conhecimento que é anterior à constituição da ciência ocidental e que, por isso mesmo, a inclui:

Ciência indígena é uma herança coletiva da experiência humana com o mundo natural; em sua forma mais essencial, é um mapa da realidade natural derivado da experiência de milhares de gerações humanas. Deu origem à diversidade de tecnologias humanas, mesmo ao advento da ciência mecanicista moderna. Indo mais fundo, podemos dizer que a ciência indígena é “inclusiva” da ciência moderna, ainda que os cientistas ocidentais venham a negar tal inclusividade a todo custo (BICALHO, 2017, p. 219).

Fizemos, assim, um movimento de voltar no tempo, anterior ao advento da Ciência Moderna, para localizar a existência de uma outra epistemologia.

3 Gregory Cajete é indígena do pueblo de Santa Clara, localizado no estado do Novo México, Estados Unidos. É professor na Universidade do Novo México (UNM), em Albuquerque. É diretor do departamento de Native American Studies e professor associado na Division of Language, Literacy and Socio Cultural Studies do College of Education da UNM.

Esse movimento de antecipar o começo e recuar as estruturas nos possibilita encontrar esse conhecimento que hoje é negado e entendermos o porquê. Isso nos remete ao apontamento de Castro-Gomez sobre a “Hibrys del Punto Cero”, desse pecado produzido por alguns países da Europa em fundar uma lógica de produção de conhecimento acima de tudo e de todos, desse engodo de colocar a Ciência Ocidental como a única autorizada a produzir conhecimentos e, ao mesmo tempo, deslegitimando todas as outras ciências. Essa foi uma estratégia de dominação que promoveu a subalternidade das culturas outras. Sempre houve uma produção de conhecimento e o pecado (Hybris) realizado pela imposição de um método único, que intencionava determinar o que poderia ser considerado verdade, foi obscurecido, e a ciência foi sendo imposta aos povos dominados em benefício e supervalorização dos povos dominadores.

Ainda assim, muito do pensamento dos povos originários continua presente, mantendo-se como forma de resistência. E pode, ainda, ser reconhecido, pois “Diferentemente do método científico ocidental, o pensamento indígena não isola o objeto ou fenômeno para entendê-lo e interagir com ele, mas o percebe em termos de relações que o ligam às forças naturais e a todas as formas de vida” (BICALHO, 2017, p. 217). E é nessa diferenciação que está a força e o risco na manutenção da hegemonia do sistema colonial, pois é o controle de produção de conhecimentos nos moldes eurocêtricos que permite a continuação desse sistema de dominação: “Alguns modernos, tanto cientistas quanto não cientistas, argumentam que não há uma ciência indígena, que ciência é uma construção ou conceito essencialmente ocidental” (BICALHO, 2017, p. 220). E ainda que reconheçam que os povos indígenas têm modos e conhecimentos tradicionais, não os reconhecem como científicos, argumentando que a expressão “ciência indígena” é essencialmente sem sentido. No que, com certeza, há plena concordância, pois nas lentes produzidas pela ciência ocidental, ela impossibilita que esses saberes possam ser assim enquadrados. Como destaca Bicalho (2017, p. 220):

Nos últimos quinhentos anos de contato com a cultura ocidental, as tradições indígenas têm sido vistas e expressas majoritariamente através de lentes do pensamento, da linguagem e da percepção ocidental. As lentes ocidentais refletem todas as outras tradições culturais através de filtros de uma visão moderna do mundo. Para entender as culturas indígenas, deve-se ser capaz de ver através de suas lentes e ouvir suas histórias em suas vozes e através de suas experiências.

Então, como apontado anteriormente, os métodos e todo o arcabouço conceitual da Ciência Moderna, moldada para restringir o conhecimento e

garantir o controle de sua produção, possui lentes extremamente estreitas, que não permitem compreender e visualizar a ciência e a tecnologia das tradições indígenas. “Como é próprio de todas as lentes, o que se pode ver depende da claridade das imagens possibilitada pelo uso de uma lente em particular. [...]“Uma lente culturalmente mediada baseada na ‘participação com a natureza’ é a visão da qual a ciência indígena evoluiu” (BICALHO, 2017, p. 220). Assim sendo, os conceitos e enquadramentos utilizados para compreender a ciência ocidental divergirão da ciência indígena. Apoiado em Cajete, Bicalho (2017, p. 218-219) faz uma pequena descrição do que podemos entender por ciência indígena:

Para responder a esta questão, é importante definir algumas fronteiras. Ciência indígena é um termo amplo que pode incluir metafísica e filosofia; arte e arquitetura; tecnologias práticas e agricultura; e rituais e cerimônias praticados por povos indígenas tanto no passado quanto no presente. Mais especificamente, ciência indígena engloba áreas tais como astronomia, lavoura, domesticação de plantas, plantas medicinais, criação de animais, caça, pesca, metalurgia e geologia – em suma, estudos relacionados a plantas, animais e fenômenos naturais. A ciência indígena abrange ainda a espiritualidade, comunidade, criatividade e tecnologias que sustentam ambientes e suportam aspectos essenciais da vida humana. Ela pode mesmo incluir a exploração de questões tais como a da natureza da linguagem, do pensamento e da percepção; o movimento do tempo e do espaço; a natureza do conhecimento e do sentimento humanos; a natureza do relacionamento humano com os cosmos; e todas as questões relativas à realidade natural.

Localizamos, assim, a possibilidade de estabelecer um diálogo entre a ciência ocidental e a ciência indígena. Como forma de aprofundarmos a compreensão do funcionamento desta ciência outra, encontramos em Fillipe (2013) alguns elementos ou fundamentos sobre o pensamento indígena. Frente ao pouco material disponível para consulta, a sistematização desse autor poderá nos oferecer alguns elementos que nos auxiliem a estabelecer quem é e como se organiza esse outro e suas formas de conhecer. A sistematização apresentada por Felliipe (2013) refere-se ao que foi possível observar e concluir dos modos de organização e funcionamento dos nativos moradores da região de Chaco, Argentina. O primeiro apontamento refere-se ao conceito de cosmologia, que é referenciada como uma característica do pensamento indígena, por operar à base de uma filosofia específica de compreensão e relação com o mundo.

Cosmologia, portanto, é um conjunto de teorias a respeito do mundo que compreende e explica o seu funcionamento físico, o lugar ocupado pelos seres e entidades que o habitam, as relações formais

e simbólicas entre eles e, principalmente, a disposição de percepções sobre a realidade (FELLIPE, 2013, p. 38).

Fellipe (2013), baseando-se em Viveiros de Castro, aponta que, se a ciência moderna hegemônica utiliza-se de conceitos, a ciência tradicional, operada pelos nativos, ou indígenas, utiliza-se de percepções. Baseando-se na interpretação de Sahlins, Fellipe (2013, p. 30) destaca que esta diferença acontece devido aos europeus partirem de “[...] uma ‘racionalidade prática’ para conhecer o mundo, enquanto os nativos partiam de um ‘realismo empírico’”. O que resulta disso é que enquanto “[...] o primeiro tem como fundamento a *objetividade* ‘de um mundo de puros objetos em si mesmos’, os nativos, através do realismo empírico, operam “[...] de forma oposta: ‘as coisas são conhecidas pelas suas relações com um sistema de conhecimento local’” (FELLIPE, 2013, p. 30, grifos do autor). E recuperando as ideias de Sahlins e Viveiros de Castro, aponta que:

Isso quer dizer que ao invés de conceber um mundo de “objetos mudos”, os grupos tribais entendem a sua relação com o meio de forma subjetiva, ou melhor, somente colocando os elementos na posição de sujeitos é que a apreensão destes pode ser possível. Desta forma o bom conhecimento é aquele capaz de interpretar todos os eventos do mundo como se fossem ações, como se fossem resultado de algum tipo de intencionalidade (FELLIPE, 2013, p. 30).

Na lógica ocidental, quando ocorre a separação entre natureza e cultura e o homem se coloca como cultura, provoca a cisão entre humanos e não humanos. Ocorre que, para os nativos, essa separação não foi estruturada, pois não houve a emergência de uma ciência que fizesse essa separação. Diferente dos povos do ocidente que, ao pensar estratégias para uma economia que necessitava usufruir e explorar a natureza, já estabelecia essa cisão e somente incorporou na lógica científica, criando, assim, um distanciamento artificial. Trata-se do mesmo distanciamento entre corpo e mente, racional e emocional, sociedade e natureza. Tal rompimento não fez parte do processo existencial dos povos nativos. Por isso, sentem-se parte da natureza e sabem que o são, aprendendo na convivência e no diálogo com tudo que ela representa, enquanto o homem ocidental está preso na dissociação homem-natureza, de forma que a natureza se torna um objeto de uso de exploração.

Fellipe (2013) resume, assim, essa distinção: enquanto o conhecimento de grupos tribais vincula-se a uma relação subjetiva com o meio, a visão objetiva das sociedades complexas gera soluções neutras a partir de um sujeito humano ativo e um outro inerte e naturalizado. A proposta de um diálogo interepistêmico

poderá ser viabilizada quando houver o reconhecimento de formas de estruturar o saber em diferentes sistemas, como aponta Felliipe (2013, p. 41):

O que pretendo mostrar com estas primeiras reflexões é que a concepção de uma divisão entre “natureza” e cultura foi estabelecida pela revolução científica do século 17 e estendida como uma “Constituição” (Latour, 1994) a todos os povos contatados e a serem descobertos que mantêm ambos “natureza e cultura” - em polos separados e a certeza de que certos elementos constituem a esfera transcendental e que podem ser entendidos como pertencentes ao dado, ao natural, ao contrário do que se concebe como produzido pelo homem, como a sociedade, e que tem como pano de fundo, como o seu *canteiro de obras*, a natureza.

A partir dessa distinção das formas de conceber o mundo, ou seja, a partir da percepção de duas cosmologias que se distinguem nas formas de produzir sentidos e orientar a existência humana, a necessidade de avançarmos o modelo científico que se tornou hegemônico torna-se possível e necessária. E, dessa forma, Felliipe (2013, p. 38) localiza argumentos para deixar claro que “[...] a diferença entre os saberes científico, dos modernos, e o tradicional, dos grupos tribais, não se explica pela superioridade técnica daquele em contraste à rudimentaridade do segundo – menos ainda a alguma suposta diferença cognitiva.” Nesse sentido, demonstra que “[...] o conhecimento cunhado pelos europeus ao longo da Era Moderna tinha como base a objetividade, em contraste com a subjetividade que os povos sem escrita demonstram ter em sua relação com o meio” e, então, a diferença que se estruturou entre estas duas lógicas está, na questão que: “A ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. É a lógica do conceito em contraste com a lógica das qualidades sensíveis” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 303, *apud* FELLIPE, 2013, p. 38). Ou seja, o que muda são as referências e os métodos, como esclarece Luciano (2010, p. 171):

O método preferencial das ciências indígenas é a visão da totalidade do mundo. O indivíduo deve buscar compreender e conhecer ao máximo o funcionamento da natureza, não para dominá-la e controlá-la, mas para seguir e respeitar sua lógica, seus limites e potencialidades em benefício de sua própria vida enquanto ser preferencial e privilegiado na criação.

Além do método, há outros contrastes com as bases da ciência ocidental:

Além disso, eles estão baseados nas dimensões do espírito e do corpo, sem a primazia de uma ou de outra. A natureza, e não o homem, é a fonte de todo o conhecimento. Cabe ao homem desvendá-la, compreendê-la, aceitá-la e contemplá-la (LUCIANO, 2006, p. 171).

Partindo, então, de que existem diferenças, nos propomos a encontrar quais poderão ser as especificidades na cosmologia do povo Kaingang e quais as implicações para o processo formativo.

8.1 DO PARADIGMA DA OPOSIÇÃO PARA O PARADIGMA DA COEXISTÊNCIA

São poucos os conhecimentos estruturados e sistematizados que auxiliam um não indígena a compreender como os Kaingang se organizam e produzem conhecimento. Como visto anteriormente, os povos nativos não se estruturam como a sociedade ocidental, por conceitos, mas por percepções. Também foi possível desvelar que não se reconhecem dissociados da natureza e, diferentemente do método ocidental que se utiliza da objetividade, a dialogicidade está presente nas relações com o meio, agindo subjetivamente.

Até aí já é possível localizar que não são poucos os estranhamentos ao colocá-los em contato com uma formação educativa no formato ocidental. E quando realizamos leituras sobre esse povo, considerando ser um grupo nativo, de cultura oral, são as histórias expressas através da oralidade que nos trazem um pouco de sua cosmologia, alguns indícios de como se organizam e como está orientada sua forma de atuar no mundo. Conforme Guisso e Bernardi (2017, p. 146), é possível perceber a cosmologia organizada e expressa nos mitos e ritos de sua etnia: “A organização social de nosso povo Kaingang se dá em metades exogâmicas, Kamé e Kanhrú — que se opõem e se complementam —, e em quatro seções ou clãs, Kamé e Wonhétky, de um lado, Kanhrú e Votor, do outro”. Essa divisão se estende por homens e mulheres e entre os seres da natureza, onde o Sol é Kamé, a Lua é Kairu, o pinheiro é Kamé, o cedro é Kairu, o lagarto é Kamé, o macaco é Kanhrú, a palmeira é Kamé, já seu fruto é Kairu.

Nessa mesma linha de pensamento, Gehlen e Silva (2008) apontam que o aspecto sociológico da organização Kaingang parece se estruturar sob uma concepção dual do universo, que vai se materializar em pares opostos, caracterizados por uma bipolarização contrastante, opositora e complementar. Trata-se, assim, de uma concepção dualista que busca constituir relações de simetria entre opostos, de forma a gerar a fertilidade. Apontam ainda que: “A filosofia de estabelecer relações idealmente harmoniosas entre opostos é uma das expressões mais marcantes do pensamento Kaingang, ou seja, o ideal de buscar simetria nas relações que ocorrem em um mundo concebido dualmente (GEHLEN; SILVA, 2008, p. 23). Seguindo essa lógica, apoiada nos estudos organizados por Veiga (2006), Invernizzi (2015, p. 64) explica:

[...] a principal característica da sociedade Kaingang é o dualismo. Na vida Kaingang existem sempre pares que se opõem e se complementam. Há, nas suas normas de organização social, uma busca de simetria nas relações interpessoais e intergrupais, que aparentemente visa compensar as diferenças de *status* pessoal provenientes de uma hierarquia entre as seções.

A partir dos elementos pontuados anteriormente, localizamos que o princípio fundante da organização social deste povo é o sistema de metades, tendo por princípio a dualidade. Mas não uma dualidade de oposição, semelhante à cosmologia ocidental, que distingue, desvaloriza e hierarquiza. A dualidade Kaingang distingue, mas, ao fazê-lo, organiza um sistema de interdependência entre os opostos. Equilibra, assim, as dualidades, que, ao se unirem, produzem e promovem a fertilidade. Pimentel da Silva (2017, p. 208) destaca:

[...] é importante reconhecer o outro não apenas como igual em direitos, mas como complementar. Um ser humano precisa de outro ser humano sempre. Todo saber precisa de outro saber, pois não há saberes completos. O reconhecimento da reciprocidade cria uma solidariedade entre os complementares.

Pimentel da Silva aponta, assim, a necessidade de estabelecimento de relações simétricas, tanto de direitos quanto de diálogos. Está atualizando a cosmologia e a pedagogia Kaingang, na qual os diferentes necessitam estar presentes e em posição de igualdade para atingir a totalidade. Existem diferenças, mas não para tornar um inferior e servo do outro, nem para garantir a dominação, a exploração através da superioridade de um em relação ao outro. Produz, assim, uma percepção mais acurada do sentido da interculturalidade, em que, na relação com o diferente, se produz uma relação tanto mais dialógica quanto mais aberta à descoberta do outro. O sistema de metades aponta, ainda, o princípio da reciprocidade. Tanto o ritual do Kiki quanto a pesca coletiva com cipó necessitam da presença de representantes das duas marcas – Kamé e Kairu – para que possam acontecer. Demonstrem, desse modo, como a dinâmica de trocas e a interdependência marcam as relações interpessoais deste povo, bem como os valores que estão presentes nas relações do cotidiano.

A partir do que foi apresentado, confirmamos a constatação de Veiga (2000, p. 250): “Os Kaingang são também categóricos com relação à importância da alteridade: se ela não existe, deve ser produzida, porque coisas iguais são estéreis e a diferença é o quê possibilita a vida”. Contrária à lógica ocidental, que pretende homogeneizar a sociedade, a lógica Kaingang se pauta na essencialidade da alteridade. Enquanto a primeira construiu hierarquias em

conceitos que se opõem, a visão do povo Kaingang procura se estruturar em relações de parceria e interdependência, no diálogo e na complementaridade. Assim, se aos Kairu, que eram ágeis tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções e cheios de iniciativa, cabia iniciar a guerra, por serem de pouca persistência, caberia aos da metade Kamé dar continuidade, exatamente pela presença do elemento oposto e complementar: sua persistência.

A cosmologia desse povo é marcada pelo respeito ao diferente e pelo equilíbrio da natureza. Seus mitos trazem na essência o aprendizado na relação com a natureza e com os animais, que derivaram dos humanos e lhes ensinam a dançar, a curar, a respeitar as regras da tradição, a temer e respeitar as matas, a vida... Pinheiro (1992, p. 82) destaca:

Entre os Kaingang não existe oposição mas complementaridade entre natureza e cultura. A natureza é percebida como um prolongamento do próprio homem. Ele é a natureza e a natureza está presente na criação do mundo e no existir cotidiano da sociedade Kaingang. Da morte de um Kaingang, de seu corpo, é que o milho vem a tornar-se conhecido e daí transformar-se em alimento da comunidade. É da terra que brotaram os primeiros homens Kaingang e vieram povoar a terra. Sociedade, homem, natureza animal e vegetal, todos brotaram da terra como brota a semente. Todos eles são parte integrante de uma natureza única, cósmica e universal.

O que percebemos na cosmologia Kaingang é o ser humano em relação, e não dominando a natureza. Para o povo Kaingang, somos filhos da terra, o que descarta a lógica de domínio e exploração, destacando-se a lógica do respeito e do cuidado. Estabelece-se, assim, uma franca oposição ao modelo ocidental:

Neste amálgama homem/natureza se cristalizou a percepção do mundo Kaingang, bastante distinta do ímpeto “progressista” do desbravador das matas e dos campos [...]. A natureza para o pioneiro, ao contrário do que ela representava para os Kaingang, era algo externo, inóspito, perigoso, traiçoeiro, algo que, obrigatoriamente, tinha que ser conhecida, dominada e controlada para, no futuro, propiciar um determinado tipo de posse e de lucro (PINHEIRO, 1992, p. 82).

Destaca-se, nesta citação, mais uma vez o caráter destrutivo representado pelo colonizador, em contraposição ao caráter protetivo caracterizado pelo Kaingang. Se é da natureza, da terra e da mata que os nativos dependem para sobreviver, é a ela que devem respeito e cuidado. Os valores são colocados em evidência na relação entre duas culturas que partem de visões de mundo tão essencialmente distintas.

Essas distinções nos apontam que, na produção do conhecimento e na base epistêmica que caracteriza a lógica Kaingang, também encontraremos diferenças, lógicas e métodos que se diferenciam. É observando sua relação com a natureza que podemos perceber como estruturam a produção do conhecimento. Nesse sentido, Emiliano (2015, p. 93) descreve: “Vivendo em permanente contato com a natureza, os índios estão habituados a estabelecer relações de semelhança entre as características de certas substâncias naturais e seu próprio corpo”. Da mesma forma, para Veiga (2000, p. 183), “Os Kaingang acreditam, ainda, que as qualidades sensíveis de plantas podem ser transferidas para os humanos”. Emiliano e Veiga traduzem, desse modo, uma das muitas metodologias desenvolvidas pelos Kaingang através da apropriação ou transferência das propriedades das plantas, seja de forma simbólica, seja de forma orgânica.

Na compreensão Kaingang, o efeito das plantas envolve tanto o corpo quanto o espírito, pois não são percebidos dissociados, como refere Rosa (2008, p. 20):

Ambos, sofrem cotidianamente, intervenções que envolvem a alimentação consumida no contexto doméstico, atividades relacionadas as tarefas da casa, de cuidados com a roça, conhecimentos sobre as relações políticas e também práticas e rituais envolvendo a figura do kujà. Tais práticas são contínuas, por vezes quase invisíveis, marcadas por atividades rituais, como banhos periódicos com remédio do mato e outras atividades públicas como caminhadas no mato para conhecer e aprender sobre as ervas, os animais e outros temas relacionados a relação do corpo com a natureza. No entanto, sempre coletivas, envolvendo pelo menos dois sujeitos, seja a mãe (manh) e as filhas (kósin), sogro (kakrã) e genro (jamré), avós e netos, aluno e professor. No referencial teórico Jê tal aspecto apresenta-se como reflexo da lógica da complementaridade entre os Kaingang, onde, idealmente, as atividades são realizadas e compartilhadas aos pares. No referencial teórico Jê tal aspecto apresenta-se como reflexo da lógica da complementaridade entre os Kaingang, onde, idealmente, as atividades são realizadas e compartilhadas aos pares. As práticas relacionadas à formação do corpo e do espírito não são desvinculadas, relacionando-se de distintas maneiras. Pelo que pude apreender em campo, corpo e espírito, embora tenham origens distintas, constituem um mesmo ser Kaingang (*apud* INVERNIZZI, 2015, p. 93).

Destaca-se, portanto, que o aprendizado junto à natureza é intermediado por um parceiro que pode ser a metade complementar, como a mãe, ou da mesma metade, como o pai, e mesmo a complementaridade entre corpo e espírito estão demarcando a diferença que constitui a unidade e a interdependência.

A identificação de uma lógica de classificação dos elementos da natureza também está presente nos Kaingang, distinguindo e caracterizando através

do sistema de metades, plantas, animais e outros elementos. Estas e outras questões têm sido desconsideradas nos espaços formativos, possivelmente por serem desconhecidas, já que na lógica assimilacionista e colonizadora não há necessidade de conhecer esse outro, que é considerado um ser inferior. Ou seja, sua cultura, suas formas próprias de pensar, sentir, relacionar-se com a natureza e produzir conhecimento, tem sido historicamente invisibilizadas, um processo que continuamos reproduzindo.

Aponta-se, então, a necessidade de optarmos por qual lógica colocaremos em prática. Quando podemos situar esse outro como uma alteridade, e essa alteridade não está inferiorizada, outras relações emergem. Esses e os demais elementos que compõem o conhecimento e a cosmologia Kaingang apontam para a necessidade de compreendermos e respeitarmos esses saberes e formas de organização, que, por seu caráter oral de transmissão, têm se mantido através dos tempos.

Quando discutimos sobre a identidade Kaingang, temos clareza destes componentes e de suas interrelações na constituição destes sujeitos? É considerando tais apontamentos que destacamos que, para a construção da identidade Kaingang, no que se refere à consciência do indivíduo em relação a outros grupos sociais, faz-se necessário manter atuante o registro de um aprendizado que se construiu por meio da memória em espaços que estabelecem relação com o presente. Emiliano (2020, p. 43), nesse sentido, defende que:

A resignificação de uma história, de uma cultura, de um estar e fazer parte; torna-se cada vez mais uma necessidade que desafia o presente. Trata-se de buscar um espaço, no qual a memória seja revitalizada, abrindo precedente para o conhecimento e a criação de novos arquivos e documentos que venham a contribuir para que o povo indígena tenha preservada sua cultura, sua identidade, sua verdade, sua história real.

Entendemos, a partir dessas considerações, que os espaços formativos colocam em confronto dois paradigmas. O Mito da Modernidade está presente na lógica acadêmica, pois se acredita que a formação superior, pautada na ciência ocidental, instrumentalizará esses estudantes a produzirem competência em suas ações (como professores e atores sociais) e produções teóricas (pesquisa) contribuindo efetivamente para a melhoria das condições de vida de seu povo. Como apontamos na revisão teórica, o Mito da Modernidade se impôs retirando a autoridade e os sentidos presentes nos mitos dos povos originários. Assim, o mito da origem dos Kaingang não foi considerado pela academia. Ao não terem valor, serem invisibilizados (a ciência ocidental se polariza com os

mitos, negatizando e excluindo-os de seus critérios de validade), descartados como um dos marcadores de inferioridade epistêmica, perde-se a oportunidade de pesquisa e interpretação deste que é um dos mais fortes elementos de desvelamento da cosmologia deste povo.

Figura 8 – Representação das metades clânicas Kamé e Kairu nos animais



Fonte: Instituto Kaingang (2007).⁴

Ao apresentar como proposta resgatar os conhecimentos de seu povo, no desenvolvimento do mestrado, Emiliano (2020, p. 46), indígena Kaingang, descobre que:

Na natureza tudo se relaciona com as marcas kamê e kanhrú, há semelhanças nas pinturas corporais, nas peles dos animais, nas folhas e cascas de árvores, o kamê, usa as pinturas compridas no corpo e também nos artesanatos, é de identidade, até por que outros povos indígenas, também possuem suas características próprias de identidade.

Nesse registro de Emiliano, referendando-se nas marcas Kamé e Kairu, ao resgarmos a orientação de Betty Mindlin, de que os mitos deveriam ser interpretados à luz da cultura que lhe dá origem, vamos encontrar as estruturas de organização subjacentes à cultura Kaingang. Além do reconhecimento da alteridade, apontam que esta é tão necessária para a existência de seu povo que, quando não existe, precisa ser produzida. Revela-nos que a retomada Kaingang, proposta por Pimentel da Silva (2017), não representa somente a recuperação de sua identidade perdida, mas também a possibilidade de restabelecimento

⁴ Desenho produzido por João Batista Kaingang (07/03/2007), retirado do artigo Eg Rá (nossas marcas), de autoria de Joziléia Daniza Inácio Jacobsen (2013, p. 183).

do respeito que perdemos pela mãe natureza, a integridade que foi cindida pela educação colonizadora que nos foi imposta e a necessidade de repensarmos nossas próprias cosmologias. A interculturalidade deverá ser um processo de duas vias. Nós, ocidentalizados, temos muito a ganhar com a retomada Kaingang, pois também temos muitas perdas no processo de colonização.

Não que se tenha a intenção de uma volta ao passado, mas se faz necessário resgatar alguns princípios fundantes e compreender como as estruturas e formas de organização atuais dessa etnia já foram corrompidas, alteradas e cooptadas pela lógica colonial. Um exemplo claro é a estrutura militar que está presente nas terras indígenas, produzindo hierarquias. Se pensarmos em uma perspectiva orientada pelo que foi uma estrutura equilibrada enquanto relações de poder dentro das TIs, havia um cacique e havia um Kuiã. Hoje temos um cacique que possivelmente estabelece relações econômicas com os poderes locais, mas o Kuiã perdeu seu *status* como um elemento de equilíbrio. Muitas são as referências que apontam como as novas igrejas têm contribuído na desvalorização e anulação desse guia espiritual no processo colonizador, ao mesmo tempo em que seu papel de curador tem sido sistematicamente substituído e desvalorizado pelo sistema médico oficial. Emiliano (2020, p. 58) aponta:

No passado, o kujã gerenciava isto da melhor forma possível, porque ele não deixava direcionar isso para o lado externo, fora das comunidades e sim para o lado interno das comunidades com leis e normas estabelecidas para o cotidiano diário do povo. Com a entrada da nova estrutura de hierarquia, inclusive militar, passou a ser um elo com o mundo exterior, esse organizado para dominar.

Há que se perguntar se o desempoderamento dos kuiãs e a incriminação ou discriminação e satanização dele pelas igrejas evangélicas não esteja agindo como uma forma de controle e desaculturação nas aldeias, provocando um permanente desequilíbrio nas relações de poder nesses espaços, considerando que o kuiã estabelecia o equilíbrio político junto ao cacique. Estudar essas alterações político-estruturais contribui para a compreensão de como o sistema colonizador alterou uma estrutura de equilíbrio que está na base da organização desse povo, conforme descrito no mito de origem e percebidas nas alterações das dinâmicas sociais produzidas a partir do contato.

Barcelos e Maders (2013, p. 196) resgatam a fala de Gregory Bateson, antropólogo inglês e um dos pioneiros nos estudos interculturais. Bateson entende que: “Para que se crie uma diferença ‘São necessárias pelo menos duas coisas diferentes’”. Nesse sentido, o sistema dualista de metades cosmológicas

apresenta-se como um modelo exemplar de contraposição ao dualismo cartesiano, trazendo elementos diferenciais para localzarmos os limites impostos pelo modelo hegêmico de ciência, que, ao fragmentar, diminui e exclui as cosmologias nativas.

9 DIALOGANDO SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

O que ocorre quando a cultura acadêmica encontra a cultura Kaingang nos espaços de uma licenciatura? Diálogos, resistências, imposições e superações? A partir do referencial teórico e da matriz metodológica descolonial, proposta por Martins e Benzaquen (2017), nos propomos a buscar respostas nas percepções de dois grupos de participantes envolvidos no processo: docentes e discentes de uma licenciatura. Nesse encontro, essas respostas estão orientadas, objetivamente, a localizar os estranhamentos e as limitações apresentadas pelos acadêmicos indígenas em seu processo final de formação no que se refere ao modelo científico adotado no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, buscando mapear possibilidades de interepistemologias.

Nesse sentido, a partir da análise das entrevistas, foram localizados os seguintes marcadores ontológicos: temporalidade; dificuldades de compreensão: língua e linguagem; (re)conhecimento Kaingang; interculturalidade; interepistemologias. Considerando a classificação ontológica sugerida por Martins e Benzaquen (2017), localizamos nas categorias ontológicas do *poder* os marcadores “interculturalidade” e “dificuldade de compreensão”: “língua portuguesa e linguagem científica”; do *saber* o marcador “interepistemologias”, e do *ser* os marcadores “temporalidade” e “(re)conhecimento Kaingang”.

O marcador “interepistemologias” está localizado apenas no marcador ontológico da decolonialidade, pois é a partir da abertura para o outro, de uma perspectiva de horizontalidade, de subversão de hierarquias, que o diálogo entre distintas percepções de produção de conhecimento pode estabelecer relações e superações. Considerando que a cosmologia Kaingang opera a partir dos opostos que se complementam, nosso desafio é colocar em prática essa lógica outra, ainda que não tenhamos trilhado esses caminhos, de forma a compreender como suas contradições poderão ser superadas. O marcador “dificuldades de compreensão: língua e linguagem” está localizado apenas no marcador ontológico da

colonialidade, pois opera como uma barreira para o aprendizado e a compreensão do conhecimento, ao mesmo tempo em que desvaloriza e subalterniza os conhecimentos originários dos povos nativos. Os marcadores “temporalidade”, “(re)conhecimento Kaingang” e “interculturalidade” estão localizados tanto no marcador ontológico da colonialidade quanto no da decolonialidade, pois, de acordo com a lógica ao qual serve – dominação ou esclarecimento –, pode ser utilizado tanto para manter a lógica colonial quanto para superá-la.

9.1 TEMPORALIDADE

Localizamos o marcador “temporalidade” enquanto um marcador ontológico do *ser* devido às diferenças culturais que afetam a produção das identidades. Enquanto o relógio marca o cotidiano dos indivíduos ocidentalizados, devido à maior integração com a natureza, o tempo para os nativos apresenta-se associado aos ciclos naturais. Nesse sentido, pode ser operacionalizado tanto para a colonialidade, quando os tempos e espaços ocidentais são impostos, promovendo o controle e a produtividade, quanto para descolonizar, ao relativizar a temporalidade produtivista em uma lógica mais voltada ao bem viver.

Na análise do marcador “temporalidade”, localizamos desde o tempo necessário para conclusão do curso até o tempo necessário para o adequado desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Consideramos que a percepção de tempo pode se diferenciar quanto aos sentidos e significados colocados pela cultura e pelo lugar onde se vive. Por exemplo, o tempo para o ocidental está relacionado, entre outros elementos, mas neste, com mais ênfase, à produtividade. E o tempo para os povos tradicionais, que possuem uma relação de maior proximidade com a natureza, pode estar mais relacionado ao nascer e pôr do sol, às rotinas no cuidado com os animais, ao tempo de florescimento e colheita da produção, ou seja, um tempo mais expandido, menos controlado, regado e compartimentado. A “temporalidade” emerge das falas dos entrevistados¹ e se localiza como uma diferença cultural. Para o docente DB:

[...] Outra dificuldade tem relação com a questão dos tempos, os nossos e os deles, que se originam de processos culturais diferentes, nós como eles dizem (os brancos) somos mais apressados e eles são mais calmos, ou seja, parecem ser menos ansiosos e preocupados em relação ao cumprimento de horários, frequência às aulas.

1 Designação dos docentes: DA, DB, DC, DE e DF. Já os acadêmicos do curso (indígenas da etnia Kaingang) foram designados por AA, AB, AC, AD, AE e AF

Na análise do docente DB, ele refere um maior cuidado por parte dos não indígenas na otimização do tempo, enquanto os indígenas se percebem como mais descontraídos e despreocupados quanto à pontualidade e assiduidade. Os elementos que aponta como um diferencial podem ser produzidos pela diferença cultural, considerando as percepções e lógicas presentes em cada cultura e aos ritmos que estabelece ao seu cotidiano. E, sendo a lógica ocidentalizada marcada pela produtividade, essa é uma das marcas que diferenciam aqueles que são lentos daqueles que são ágeis, produtivos, isto é, um dos elementos da diferença colonial que desvaloriza a lógica nativa, supervalorizando a produtividade. Mas a diferença também pode mudar as percepções na convivência com este outro:

Os estranhamentos, eles são normais diante de uma diferença cultural, os costumes deles são diferentes, os horários muitas vezes, a administração dos horários é diferente da gente para, com relação a eles, então muitas vezes atrasos para eles são normais, estar distante, não estar na aula ou estar quando acha que deve estar, parece que é muitas vezes normal, então isso causa estranhamentos. Mas ao mesmo tempo isso aparece para nós docentes como desafio né, como administrar essas diferenças que causam esses estranhamentos (DD).

Nesse apontamento do docente DD, o comportamento dos alunos Kaingang difere do comportamento dos não indígenas na pontualidade na entrega dos trabalhos, no horário das aulas, na atenção destinada à atividade de sala de aula, o que nos leva a refletir sobre quais sentidos e significados estão presentes nesta lógica de ser e de estar. No viés da colonialidade, percebemos como os espaços formativos orientam para a homogeneização dos tempos e das ações. Nesse caso, porém, o docente coloca este desafio, que é perceber a diferença e aprender a lidar com ela. Trata-se de um desafio para lugares que têm o papel de normatizar. Então, como entender a organização do outro e garantir que seja atendido em suas especificidades? Como permitir que sejam diferentes dos demais? Se a regra existe, ela não é para todos? Nesses espaços, geralmente a regra é homogeneizar para organizar, para não virar “anarquia”. A presença deste outro destaca as contradições do modelo hegemônico. Como aponta Dickel (2013, p. 72), “[...] a escola continua no processo de homogeneidade, isto é, todos devem se portar igualmente”. Cumprindo seu papel na reprodução de uma sociedade que deve se portar de maneira uniforme, e “é nesse sentido que a escola não fugiu do ‘dever ser’, e desse modo, segue prescrevendo e julgando comportamentos, não aceitando que existem vários modos de ser e estar”. Assim, percebemos que a presença deste outro provoca reflexões, desconforto, aceitação, resignificação.

Na lógica decolonial, ocorre o respeito do outro a partir da percepção de sua alteridade. Tais diferenças também são apontadas por Bergamaschi (2018, p. 50), ao destacar que:

A frequência às aulas, exigida pela academia, é um paradoxo para os indígenas: submeter-se ao modelo temporal da universidade e afastar-se do modo como vivenciam o tempo em sua cultura originária, ou negar o tempo acadêmico e não alcançar êxito no acompanhamento do curso. São muitos os desafios advindos dessa relação intercultural, como é possível observar nas falas de estudantes indígenas em reuniões organizadas pela Comissão de Acesso e Permanência: *Estou vindo desse mundo que não é da leitura, desse mundo que não é da escrita; essa questão de você entrar num grupo, num mundo diferente, as pessoas te estranharem, você não entende as expressões de professores, dos colegas e esse medo de escrever; a linguagem acadêmica é bastante complicada. Muitas vezes não conseguia entender o que o professor estava falando exatamente, porque é uma coisa tão distante. Eu vim de uma realidade e de repente entrar numa outra e tentar entender as duas coisas era muito complicado.*

Bergamaschi traz em sua fala a vivência de quem acompanha o acesso ao ensino superior dos acadêmicos indígenas matriculados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na cidade de Porto Alegre, a partir do acompanhamento realizado pela instituição, percebendo suas diferenças e especificidades. As diferenças podem se transformar em conflitos que, quando não superados, provocam reprovação e até mesmo o abandono de seus cursos, quando acontece de “[...] se sentirem ‘deslocados’ desse lugar predominantemente regulador e homogeneizador que é a academia” (BERGAMASCHI, 2018, p. 50).

Nesse sentido, a atitude de não se adequar aos tempos e prazos estabelecidos pelos espaços formativos definidos a partir da lógica do colonizador pode ser percebida como uma atitude de resistência, de diferença cultural ou de ambos.

A diferença de temporalidade também está associada ao tempo necessário para a realização das atividades e a efetividade do aprendizado, como relata o acadêmico AB:

Como eu falei ali, como eu respondi a quatro ali, que precisaria mais tempo para estudar sobre os temas, os conteúdos abordados né, porque nós Kaingang, alguns na verdade tem bastante dificuldade porque, bastante dificuldade de compreender logo as coisas, porque tem uns que não terminaram o ensino médio no normal, alguns frequentaram o EJA e eles têm bastante dificuldade então teria que ter mais tempo, pra poder estudar com mais tempo sobre os conteúdos. Acho que era isso que faltaria para poder atender os Kaingang melhor porque a gente já não tem o hábito de fazer leitura a gente parece que a gente é mais lento, mas na verdade a gente não é lento, a gente não tem o hábito de leitura por isso precisaria

mais tempo para estudar sobre os conteúdos. Claro, ele ajuda bastante na preservação da cultura, tem alguns temas bem importantes que nós estudamos. Mas a gente tinha que ter mais tempo. Porque tinha uns conteúdos que era meio corrido né, tinha que cumprir a carga horária e daí era tudo meio corrido e tinha gente que não conseguia pegar as coisas.

Questionado sobre o que poderia ser melhorado no curso, para estar mais adequado aos acadêmicos da etnia Kaingang, o acadêmico AB destaca que o tempo disponibilizado para a aprendizagem das atividades propostas foi muito curto. Está presente na sua fala a justificativa da diferença, para os acadêmicos de sua etnia, pela precariedade da escolarização e pela falta de hábito de leitura. Percebe-se, assim, que, ao mesmo tempo em que considera a necessidade de ampliação do tempo necessário para a efetividade do aprendizado, reproduz a valoração negativa quando refere que os acadêmicos Kaingang diferem-se do padrão dos não indígenas. A diferença poderia ser colocada como uma especificidade cultural, de culturas nas quais o conhecimento está na vivência, no diálogo, por serem essas as formas de estar no mundo, diferente das culturas escolarizadas, para quem todo o conhecimento vem dos livros. Mas ao colocá-la na forma de justificativa, assume-se a lógica eurocêntrica como o padrão e o comportamento do indígena como um desvio. Por outro lado, de certa forma, denuncia a desconsideração do poder público no que tange à qualidade do ensino ofertado nas escolas às quais esses indígenas têm acesso e à questão da lógica educativa das escolas nativas ainda estar distante de uma educação indígena que permita uma melhor apropriação dos conhecimentos desenvolvidos nesses espaços. Além disso, as mesmas diferenças apontadas nas categorias seguintes estão presentes nos espaços formativos em geral, seja para indígenas como para não indígenas, pois os efeitos da colonialidade independem do nível de escolaridade e do lugar onde ocorrem.

Quanto ao percurso formativo, sabemos que, até alcançar um curso superior, os percalços e desafios vivenciados por esses acadêmicos são muitos, como ter que se limitar a um espaço isolado da natureza – sala de aula –, com professores não indígenas, os quais, além de não compreenderem suas especificidades culturais, não percebem a diferença como uma alteridade, mas como um diferencial a ser superado pela assimilação da cultura dominante. Em muitos relatos dos indígenas, presentes nas monografias e teses desenvolvidas por eles, são registradas essas vivências e percepções. Demonstram, assim, que, apesar de a escola ser um espaço onde não são compreendidos e respeitados em suas especificidades, enfrentaram essas resistências e superaram as barreiras psicológicas, linguísticas, culturais e epistêmicas.

Quando questionados sobre se o conhecimento acontece de forma diferente para o “índio” e o “branco”, o acadêmico AB retoma a questão da temporalidade, associada à forma como a escola foi imposta para sua cultura:

Acho que o conhecimento não acontece de forma diferente. O que acontece é que, nós indígenas, nós indígenas, a maioria do pessoal que estuda aí, eles vão fazendo como pode, sabe, como dá. Porque já faz parte da cultura o índio não gostar de estudar. Porque a maioria dos pais na verdade não queria que os filhos fossem para uma faculdade, os filhos fossem para uma escola. Porque nós não fomos na escola, a escola é que veio até nós. Então, por isso que parece que para os índios é mais difícil, assim, e o branco vai, se ele puder ele termina logo. E os indígenas não, ele demora um tempo. Mas, nem todos os índios são assim. Porque tem uns que vão para a faculdade e já se formam e já voltam para sua aldeia, mas é muito raro acontecer isso. O índio puro, puro mesmo, ele dá um tempo, tá estudando às vezes tá bem às vezes não tá, às vezes não quer ir às vezes quer, quer ficar em casa, quer esperar mais um tempo pra dali um tempo terminar (AB).

Analisando a fala do acadêmico AB, primeiramente podemos perceber que há uma afirmação da não diferenciação das “raças” na capacidade de aprendizagem. Apesar de muitas vezes não ser percebida, nos espaços formativos, a marca da diferença historicamente impregnada nas culturas subalternas como culturas de inteligência inferior, essa afirmação do acadêmico pode estar refletindo esse determinante racista que acompanha a trajetória dos povos que foram dominados e subalternizados no processo de colonização. O acadêmico também aponta a resistência cultural de um povo ao perceber a escola como um instrumento de dominação e aculturação.

E, do mesmo modo, aponta as contradições e superações presentes no acesso ao ensino superior, pois, se anteriormente a escola foi colocada no seu cotidiano como um instrumento de assimilação e dominação, percebem que esses espaços precisam ser ocupados e utilizados para reverter esse processo. Então, buscam acessar estes espaços que, por muito tempo, estiveram inacessíveis a seu povo: as universidades. Esse desafio é, ao mesmo tempo, uma demonstração de igualdade de competências, pois indiferente aos marcos raciais que sistematicamente proclamam sua inferioridade, demonstram no dia a dia da sala de aula a capacidade de tradução de linguagens e conhecimentos outros e de encontrar sentidos e significados nas suas experiências cotidianas, no diálogo com suas culturas originárias.

Ainda assim, as dificuldades para esse grupo em específico podem ser muito maiores do que percebemos. Ocorre que, além das diferenças culturais, que apresentam outros elementos imbricados, como a condição de efetividade para

que a aprendizagem significativa² ocorra, há a questão do contexto de aprendizagem na especificidade desses acadêmicos em que a primeira língua não é o português. Entendemos que, para esses casos, em específico, a avaliação das condições de promoção da aprendizagem significativa é ainda mais necessária. Isso por considerarmos que conhecimentos básicos para a efetivação da aprendizagem podem, efetivamente, não fazer parte do arcabouço conceitual dos acadêmicos, seja por não encontrar significado na sua cultura de origem, seja por não terem entrado em contato ainda com esses termos e seus respectivos significados, e também por terem tido acesso ao termo, mas não ter desenvolvido adequadamente sua compreensão. Essa ausência, nos espaços formativos anteriores, é apontada pela professora DC:

Há muitas dificuldades, justamente pelo fator que mencionei acima, ministro CCR de Química, e a maioria não fez um Ensino Médio regular, então eles chegam com base nenhuma, em grande maioria. Eles não conhecem a linguagem química, menos ainda os conceitos a ela atrelados.

Além dos elementos elencados nessa categoria, outros fatores que se articulam com a temporalidade e as condições de aprendizagem são a dificuldade de compreensão da língua em articulação com a linguagem científica, que será desenvolvida no próximo marcador analisado.

9.2 DIFICULDADE DE COMPREENSÃO: LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUAGEM CIENTÍFICA

Localizamos o marcador “dificuldade de compreensão: língua portuguesa e linguagem científica” na categoria ontológica do *ser*, por entendermos que as identidades são marcadas pela sua língua, que representa a estruturação de sua cultura e vice-versa. Ou seja, o ser Kaingang na universidade é um ser não autorizado, pois tanto sua língua quanto sua visão de mundo não são ensinadas ou consideradas, não fazem parte do processo formativo e dos conteúdos utilizados na bibliografia do curso. São, de certa forma, negadas pelos espaços institucionais, considerando que não há docentes que dominem e que se expressem nas línguas nativas, que utilizem sua

2 Aprendizagem significativa é uma teoria proposta por David P. Ausubel em 1963, que vem sendo complementada por outros autores, cada um agregando sua visão, passando da visão inicial clássica até uma visão crítica desta teoria (SILVA; BRAIBANTE, 2018, p. 3). Considera que para a aquisição de novos conhecimentos precisam ter conhecimentos prévios que possam estabelecer um significado para o aprendente, que são denominados subsunçores.

percepção de mundo, que apliquem suas metodologias e estratégias de ensino, bem como material bibliográfico, metodológico e instrumental. Assim, “dificuldade de compreensão: língua portuguesa e linguagem científica” articula tanto a dificuldade estrutural da organização gramatical, incidindo sobre a presença de erros na escrita, quanto a dificuldade de compreensão de termos que não encontram significado na língua materna. Em resposta ao questionamento sobre se a língua materna “atrapalha”³ de alguma forma a compreensão dos conhecimentos e métodos utilizados no curso, os acadêmicos responderam que:

Bom, o povo kaingang ele tem uma certa dificuldade né, de compreender os conteúdo, tanto na parte da leitura, assim nos pronunciamento das parte científica isso tem uma, interfere sobre uma, muitas dúvida e de compreender né, como o índio, ele tem sua cultura diferenciado, então basicamente ele tem uma certa dificuldade nos conteúdo que a universidade oferece, porque mais na parte científica, que no nosso dia-a-dia nós temo os costume bem diferenciado que é sua língua materna né, então o conhecimento científico tem uma certa dificuldade nesse campo aí (AA).

Alguma coisa sim, por causa do dialeto né, quando a gente entrou aqui. É meio complicado tu compreender certas palavras, então tu acaba se limitando também. Mas eu tive alguma dificuldade sim (AE).

Conforme desenvolvido no referencial teórico, a linguagem científica exerce a função de controlar o pensamento, a compreensão de mundo e o que pode ser produzido ou considerado conhecimento válido no modelo científico hegemônico. Ao acessarem o ensino superior, as dificuldades são promovidas desde a imposição de uma língua outra aos povos colonizados, com seus termos muitas vezes desconectados de sentidos e significados, até a imposição de uma linguagem científica que lhes é estranha e inadequada à compreensão de si, do outro e da natureza. Ocorre a produção de uma linguagem que se distingue daquela do cotidiano, que se coloca com menor margem de erro e, por isso mesmo, como superior às demais (CASTRO-GOMEZ, 2005). Uma língua e uma linguagem que não é a sua, logo, que não considera sua cosmologia.

Associando as respostas dos acadêmicos a essa análise de Castro Gomez (2005), eles relatam dificuldades de compreensão dos conhecimentos

3 Interessante como colocamos a língua e conhecimento institucionalizados como os que estão em nível de superioridade, pois é a lógica da língua e do conhecimento do dominado que “atrapalha” na compreensão da lógica dominante. Esta observação foi apontada pela banca, na pessoa da professora Suzani Cassiani. Assim, o ato de decolonizar é um ato de vigilância epistêmica, onde precisamos nos atentar aos nossos próprios vícios coloniais, inculcados pela Razão Imperial.

desenvolvidos no processo formativo pelo distanciamento de sentidos entre a língua materna e as palavras e termos utilizados no espaço formativo. Percebemos, assim, a expressão do racismo epistêmico, ou seja, a imposição da lógica do colonizador em desvalia da sua. A não oferta de formação superior na sua língua materna exige que os conhecimentos tenham que ser compreendidos na língua e perspectiva de mundo do colonizador, para que, ao serem, posteriormente, aplicados por esses acadêmicos nas suas escolas, sejam apresentados em uma lógica distinta da sua. Esta é a observação sobre a língua da metrópole em relação à da colônia feita por Mignolo (2017, p. 20): “O espanhol e o português da América do Sul têm a mesma gramática que Espanha e Portugal respectivamente; mas os corpos que as falam habitam memórias diferentes, e, sobretudo, diferentes concepções e ‘sensibilidade’ de mundo”. Se até mesmo a linguagem do colonizador não é a mesma no território de quem pensa o mundo e de quem é pensado a partir de uma lógica outra, mais significativa ainda é a diferença presente nas palavras que foram produzidas em diferentes cosmologias.

Também foi questionada a existência de diferenças na produção de conhecimentos por parte das duas culturas:

Com a produção do conhecimento acontece de forma diferente mesmo, como eu acabei de falar na resposta número seis, porque a universidade oferece totalmente este conhecimento científico baseado no português e o índio não está acostumado na sua cultura, na sua reserva ele não pratica muito o português, isso que leva a dificuldade dele no conhecimento científico diferenciado com o branco, o branco só fala praticamente no português e o índio não, são duas línguas que ele tem que transmitir né (AA).

Destaca-se o estranhamento de uma forma de comunicar distinta, que não é usual no dia a dia destes educandos, que não tem representatividade no seu cotidiano. Da mesma forma, a acadêmica AC refere: “Sim, pois o índio tem mais dificuldade de entender os conteúdos e de interpretar muitas palavras e o branco tem mais facilidade”. Ao focar na produção de conhecimento nas duas culturas, destaca-se a interferência da lógica presente na língua materna e na necessidade de transpor para o português:

Quanto à produção do conhecimento eu vejo um olhar diferente porque o povo Kaingang ele é mais lento por não falar direito o português, por preservar a sua língua materna, isso dificulta com o seu conhecimento na parte científica (AA).

Na fala do acadêmico AA, percebem-se questões como o tempo necessário para traduzir o conhecimento de uma língua para a outra, o que faz com que o acadêmico Kaingang demore mais para localizar os sentidos entre duas formas de perceber o conhecimento, ao mesmo tempo que destaca a resistência, que pode ser epistêmica, cultural e identitária, ao pontuar a preservação da língua materna.

As estruturas da linguagem diferem de uma língua para a outra. Como esclarece Bandeira (2014, p. 393), demonstrando a existência de marcadores, relacionados às metades Kamé e Kairu, conforme descrito por D'Angelys: se for um objeto comprido, usa: *vyn*; se for objeto comprido, carregado no ombro: *va*; se for objeto curto ou redondo: *ma*; se for objeto comprido carregado em pé, ou ao carregar uma criança nas costas: *tug*, para carregar lenha, utiliza-se o verbo *vyn*, e para carregar uma foice, o verbo *wa*, e para carregar um livro ou uma panela, usa *mba*. Assim, para dizer “carregar”, deverá ser feita a escolha do marcador certo, considerando se o objeto for marca comprida (rá téj) ou marca redonda (rá ror). Neste exemplo, encontramos tanto uma diferenciação linguística, determinada pela dualidade e sua presença nos objetos de uso, bem como a complexidade demandada no exercício da tradução de uma língua para a outra.

Quando questionados sobre o conhecimento desenvolvido no curso e sua compreensão e possíveis prejuízos que possam ocorrer em virtude da diferença nas línguas, os acadêmicos referem que:

Considerando a língua Kaingang e o português existe um prejuízo dos Kaingang no início do semestre porque não dominam a língua portuguesa. Porque em suas comunidades a língua dominante é a língua materna (AA).

Em partes porque existe prejuízos sim por muitas vezes não saber interpretar (AC).

A questão da interpretação atinge duplamente os acadêmicos Kaingang. Por estarem sendo exigidos quanto ao domínio do conhecimento, em uma língua que se distingue por especificidades conceituais, gramaticais e cosmológicas, e, ainda, por terem que dominar conceitos inerentes à linguagem científica.

Assim como os acadêmicos, os docentes também apontam esta como uma dificuldade no processo formativo, em que as diferenças na língua e a dificuldade na compreensão dos conhecimentos podem se associar negativamente.

Devo destacar que não é tarefa muito fácil, a principal dificuldade tem sido no que refere à língua, tendo em vista que em suas comunidades de origem os indígenas se comunicam na língua Kaingang, ou seja, a Língua

Portuguesa é a segunda língua. Por isso, muitos acadêmicos encontram dificuldades de entender a linguagem do professor e interpretar os textos que são indicados para estudos e leitura (DB).

Eu consegui absorver um pouquinho mais por conta dessa curiosidade, dessa disposição em estar presente nas escolas e acompanhar os trabalhos lá, de perceber o quanto a nossa linguagem, ela nos distancia também, o quanto termos que pra nós podem parecer bastante simples, muitas vezes pra cultura indígena, pra cultura Kaingang são termos... pra cultura Kaingang, principalmente que é com quem eu mais atuei ao longo desse tempo, então não tem sentido nenhum, não tem significado. Então isso dificulta essa explicação das questões, dos conhecimentos da biologia, enfim, das questões mais técnicas.

Então num primeiro momento esse estranhamento, esse choque, essa dificuldade de não conhecer, de não entender algumas coisas, do tipo assim, do porque eles não entendiam muitas expressões que eu utilizo, muitas das palavras que eu utilizo, a questão da escrita era um outro elemento que pegava bastante porque, a dificuldade de escrever, de colocar no papel as ideias daquilo que, dos conhecimentos que nós estávamos discutindo, debatendo, ... (DE).

Quanto aos alunos, eles trazem as dificuldades deles, também mencionado antes né, principalmente com relação à escrita isso já fica evidente no processo seletivo, quando a gente vai corrigir as provas deles a gente já vê mais ou menos o nível da turma e as dificuldades de expressão escrita. Mas isso acaba sendo compensado de certa forma pelas falas deles, né, pela expressão oral deles, durante as aulas, depois. O que... e não é exclusividade dos alunos indígenas, outra dificuldade que aparece nos nossos alunos é essa adaptação às exigências da academia, é a questão da escrita, leitura, ... (DD).

As questões elencadas apresentam dificuldades de várias ordens. Podemos iniciar por um apontamento colocado por Mignolo (2014), de que línguas que não eram adequadas ao pensamento racional (seja o teológico ou o secular) são consideradas línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as utilizavam. Mas, se invertermos esse determinante, teremos outra perspectiva de análise: ao não traduzir uma compreensão de mundo fragmentada e dissociada é que essas línguas são menosprezadas, por não atenderem aos interesses do sistema colonizador. Ou seja, as dificuldades percebidas pelos acadêmicos podem estar associadas a diferenças de concepção e percepção de mundo, a partir da cultura que os constitui, o que também interfere na compreensão dos conhecimentos desenvolvidos nos espaços da universidade.

Quanto aos problemas e às dificuldades para falantes Kaingang em relação à escrita em português, é possível visibilizar a complexidade deste processo a partir de estudos voltados à transposição de uma língua para outra. A ausência

ou diferença na utilização de termos, conectores, artigos, etc., confundem o escritor, produzindo erros de concordância. Em um estudo⁴ desenvolvido para a verificação de possíveis interferências da língua materna Kaingang no aprendizado do Português como segunda língua, são apresentados alguns elementos sobre a complexidade dessa transposição e os erros que podem estar presentes devido à dificuldade nesse processo: “Vemos que a utilização de advérbio em kaingang e em português é muito distinta, e percebemos também que enquanto o português utiliza preposições, o kaingang utiliza proposições” (SANTOS; BACCILI, 2007, p. 49). A partir de suas análises, os autores apontam que:

Podemos perceber que não é a sintaxe do Kaingang que influencia os aprendizes de Português neste tipo de erro, pois as crianças não mudam de posição os indicadores, ou seja, não trocam as preposições por posposições. Eles agruparam o advérbio com a preposição como se fosse um único morfema, dando indicações de uma transferência de língua oral para língua escrita. Isto nos leva a concluir que, neste caso de erro, o mesmo é oriundo da própria Língua Portuguesa, da qual o aprendiz não consegue segmentar o advérbio de uma preposição (SANTOS; BACCILI, 2007, p. 50).

A ausência da utilização do artigo na escrita Kaingang foi apontada como outra questão de diferenciação, dado que a ausência do artigo na língua materna leva o aluno a não utilizá-lo na escrita em Português. Santos e Baccili (2017, p. 51) indicam a ocorrência de “[...] uma transferência negativa do kaingang para o português, ou seja, a transferência na qual o aprendiz leva a sintaxe de sua língua materna para a da segunda língua, tendo como consequência produções errôneas na segunda língua”. Temos ainda um diferencial que pode ser não só gramatical, como também conceitual e cosmológico: “O kaingang não utiliza preposição ou posposição para indicar posse, ele o faz através da ordem dos constituintes desta estrutura, que é possuidor-possuído” (SANTOS; BACCILI, 2017, p. 51).

Destacamos aqui um elemento já apontado anteriormente quanto aos sentidos e significados presentes em cada cultura e representados em palavras que podem estar ausentes em determinadas línguas, não fazer sentido ou não serem tão relevantes. Ou seja, a lógica do possuir, tão presente na cultura ocidental, pode estar ausente na língua Kaingang por não marcarem o *status* da pessoa ou não ser uma necessidade, considerando que a mata, as terras e os territórios são compartilhados por todos. Acrescido a esses elementos, ocorre a

4 Este estudo foi desenvolvido na TI Apucarantina, localizada próxima a cidade de Londrina-PR.

falta, na língua Kaingang, de verbos auxiliares para indicar o aspecto contínuo, sendo utilizadas partículas indicadoras de aspecto, como esclarecem Santos e Baccili (2017, p. 53):

Podemos perceber que as diferenças entre a estrutura sintática do português e a do kaingang geram o erro de falta de verbos auxiliares em português, pois o aprendiz, ao basear-se em sua língua materna não utiliza o verbo auxiliar, porque o mesmo não existe em kaingang. Ele deixa vazia a posição do indicador de aspecto, porque esta não existe em Língua Portuguesa; a produção final é então o resultado de uma transferência negativa.

Quando não estamos informados das diferenças e dificuldades, tanto no que se refere à transposição da língua, quanto aos sentidos e significados que estão contemplados nas suas palavras e que podem diferir de uma cultura para outra, a ideia de inferioridade epistêmica ou intelectual, ao invés de se dissipar, pode ser ampliada e compreendida como uma diferença negativa. Assim, a impossibilidade de acessarem uma formação na língua materna interpõe, pelo menos, dois problemas aos acadêmicos Kaingang: um retraimento social, por temer o erro; e, um problema epistêmico, pelos sentidos e significados que não serão contemplados pelo docente que estiver no papel de transmissão/problematização desse conhecimento, por desconhecer a lógica específica de compreensão de mundo dos povos nativos.

No caso da UFFS, ainda que a instituição ofereça um Programa de Monitoria de Ensino⁵, iniciado no ano de 2018 e orientado a auxiliar esses acadêmicos em suas especificidades, essa oferta ainda é muito pontual, principalmente se compararmos às políticas que são desenvolvidas em instituições como a UFRGS e a FURG, que contam com professor orientador e um monitor para cada um dos acadêmicos. Entendemos que este pode ser um primeiro passo, sendo interessante que se ampliem as políticas de forma a inserir um professor tutor, acompanhamento técnico especializado, contratação de profissional que domine a língua Kaingang para perceber as dificuldades “de dentro”, além de parcerias com o Núcleo de Núcleo de apoio Pedagógico (NAP), estrutura de suporte à formação docente da Instituição, e Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiras e Índigenas (NEABI), voltado às temáticas destas populações, para a realização de atividades formativas, organização de grupos de estudos, projetos específicos para essas demandas,

5 Regido pela Resolução Nº 1/CONSUNI CGAE/UFFS/2018, que Institui o Programa de Monitoria de Ensino no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul, a contar de março de 2018.

entre outros. Ainda assim, serão apenas paliativos, considerando que a formação ideal seria aquela realizada com professores da própria etnia, com currículo e metodologias específicos e diferenciados.

Quanto à oferta de monitoria, não há garantia de que o atendimento aos acadêmicos indígenas consiga dar conta de auxiliá-los, pois o tempo que permanecem na instituição, no regime de alternância, é muito curto. Se estiverem com a grade completa, o turno da sexta-feira à noite é o único disponível. No que se refere à complexidade apresentada por essa cultura em relação à cultura acadêmica, o monitor precisaria conhecer um pouco da questão da transposição da escrita, da cosmologia e compreender os conceitos do processo formativo específico para um adequado suporte aos acadêmicos Kaingang, potencializando a aprendizagem significativa. O que não é pouca coisa. E temos que considerar que estabelecer um vínculo para a realização deste tipo de atividade não acontece repentinamente, conforme aponta a professora DE: “Uma das coisas que me chama atenção, não sei se eu tinha falado anteriormente ou não, o quanto eles demoram pra criarem vínculo com os professores da universidade [...]”.

Além da necessidade de estabelecimento de vínculos, também foi possível perceber que estes acadêmicos levam em consideração a abertura que o outro tem para estabelecer o diálogo. Quando, em um momento anterior, foi ofertada monitoria em uma disciplina, os alunos não compareceram. Hoje, analisando aquele contexto, é possível perceber que os acadêmicos tinham restrição com o monitor que estava desenvolvendo aquela atividade. Possivelmente, não se sentiam acolhidos e compreendidos. Nesse sentido, nem sempre a oferta de um serviço garante sua viabilidade.

Não bastassem as dificuldades colocadas pela transposição da língua, a necessidade de absorver termos novos produz uma segunda adaptação. Gonçalves (s/d) analisou as mudanças induzidas por contato que podem resultar dessa situação de bilinguismo nos Kaingang do Rio Grande do Sul, sendo localizadas três adaptações. Em uma delas, aparece a adoção de palavras de origem não Kaingang totalmente acomodadas à fonologia da língua e escritas segundo a ortografia Kaingang; em outra, as palavras de origem não Kaingang ocorrem parcialmente adaptadas e escritas parcialmente segundo a ortografia Kaingang; em terceiro, palavras de origem não Kaingang são escritas segundo a ortografia da língua portuguesa. Considerando que tais adaptações podem ser locais ou regionais, não há uma normatização ou universalização desses termos, demonstrando o caráter adaptativo para a funcionalidade linguística. Todos esses elementos interagem e tornam extremamente complexo o

domínio da escrita na língua portuguesa por parte dos acadêmicos Kaingang, como expressa a fala da docente, referindo-se à tradução de uma cartilha sobre a água realizada com a ajuda dos acadêmicos que participavam do projeto:

Mas a gente percebe a grande dificuldade, inclusive entre eles, porque não é... É uma língua mais falada do que escrita e ainda, então para o processo formal de ensino e para cultura da escola ainda é uma dificuldade, um desafio muito grande. Embora já se avançou bastante, já tem toda uma cartilha para os professores alfabetizadores, que eles seguem pra normas de acentuação e tudo, e mesmo assim não é padrão, porque a gente percebeu com os revisores, que, nós tivemos alunos de diferentes comunidades e a forma de escrita, a própria interpretação do kaingang e a forma de escrever é muito divergente de uma comunidade para outra (DD).

A ortografia oficial da língua Kaingang foi produzida pela linguista Úrsula Weizmann, vinculada ao Summer Institute of Linguistics (SIL), uma missão evangélica voltada à tradução da Bíblia (DOMINGUES, 2013). A partir de seus estudos, foram identificados cinco dialetos diferentes, sendo que o dialeto de Rio das Cobras, no estado do Paraná, foi aquele utilizado como base para a produção do registro da língua, por ser o local a partir de onde a grafia foi registrada. Sendo este o modelo para a produção da grafia em Kaingang, produziu-se uma hierarquia frente aos demais dialetos, que foram considerados a forma “errada” de falar e escrever. Coloca-se, assim, uma desvalorização dentre os cinco diferentes dialetos mapeados pela linguista: 1) dialeto de São Paulo (SP): entre os rios Tietê e Paranapanema; 2) dialeto do Paraná (PR): entre os rios Paranapanema e Iguaçu; 3) dialeto central (C): entre os rios Iguaçu e Uruguai; 4) dialeto sudoeste (SO): ao sul do rio Uruguai, oeste de Passo Fundo; 5) dialeto sudeste (SE): ao sul do Uruguai, leste de Passo Fundo (TOMMASINO, 1995). Provoca, assim, as diferenças percebidas pela docente. Devemos considerar que estamos em uma região de confluência de três destes cinco dialetos identificados, o que amplia a diversidade de termos e, consequentemente, a variedade de termos utilizados pelos acadêmicos para a tradução do Kaingang para a língua portuguesa e vice-versa.

Além dessa diversidade de dialetos, amparados na diversidade de produção de sentidos e significados presentes nesta cultura, a transformação em uma grafia a partir de uma missionária ocidental também produz inadequações, conforme aponta D'Angelis (s/d, p. 3): “Há alguns problemas com esse alfabeto, e muitas comunidades Kaingang têm estado descontentes com ele, mas ainda não tiveram chance de realizar as mudanças que desejam para

melhorá-lo”. Para além do domínio da língua, mas intrínseco a ele e também quanto ao domínio epistêmico, temos outro diferencial: as relações de poder, como destaca Mahler (1994, p. 73):

Ora, é fundamentalmente assimétrica a relação branco/índio: sociopolítica e economicamente os membros da sociedade envolvente, em sua esmagadora maioria, se acham, para dizer o mínimo, amplamente favorecidos nesta relação. Sendo assim, o índio tende a ocupar, já de partida, um lugar desvantajoso na interação, não só necessariamente, voltamos a afirmar, porque tem que se mover, lingüisticamente falando, em “terreno alheio”, mas também porque a desigualdade de poder entre ele e seu interlocutor se manifestará na e através da linguagem, afetando o teor da conversação.

A inferioridade epistêmica também marca o diálogo, produzindo subalteridades. Ao observarmos o cotidiano da sala de aula, a estrutura do curso, a disposição das carteiras, as metodologias, os conceitos desenvolvidos, o espaço onde é organizada a atividade educativa (sala de aula e não em meio à natureza), o material de pesquisa utilizado pelo professor, encontraremos muito mais distanciamentos do que aproximações entre a cultura do nativo e a cultura do colonizador. Como pontua Mahler (1994, p. 73), “O português é a língua do dominador, de quem detém o poder de decisão no país. Por isso, sua aprendizagem é imposta: cabe ao índio, hoje, aprender a língua do branco e não vice-versa”. Observa-se, assim, que o acadêmico Kaingang chega à universidade em grande desvantagem, o que o coloca em um lugar inferiorizado frente ao outro, não indígena.

O racismo epistêmico materializa-se, assim, na discriminação das línguas, pois aquelas que não eram consideradas adequadas ao pensamento racional, por não reproduzirem as divisões cartesianas e não significarem os sentidos impostos pela lógica colonial, foram apontadas como línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as utilizavam (MIGNOLO, 2014). Essa diferença colonial está amparada no racismo epistêmico, que vai determinar tanto a inferioridade do ser (ontológica) quanto do saber (epistêmica):

O racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias (MIGNOLO, 2017, p. 17-18).

O acesso ao ensino superior permite romper, em parte, com o racismo epistêmico, ao permitir que os povos nativos acessem esse lugar e produzam

conhecimentos. Isso, no entanto, poderá acarretar a continuidade do processo de assimilação ao projeto hegemônico, quando essa inserção não permite perceber a lógica assimilacionista e colonizadora dos centros de saber:

Que podia fazer uma pessoa cuja língua materna não era uma das línguas privilegiadas e que não havia sido educada em instituições privilegiadas? Ou devia aceitar sua inferioridade, ou devia fazer um esforço por demonstrar que era um ser humano igual a quem o situava na segunda classe. Ou seja, em ambos os casos se tratava de aceitar a humilhação de ser inferior para quem decidia que devia manter-se como inferior ou assimilar-se. E assimilar-se significa aceitar sua condição de inferioridade e resignar-se a um jogo que não é seu, mas que lhe foi imposto (MIGNOLO, 2017, p. 18).

Apesar do acesso a instituições privilegiadas, o desafio de romper com a diferença colonial se mantém, porque a racialização, produzida pela diferença colonial, mantém o padrão quanto a língua a ser falada, o conhecimento a ser ensinado, a lógica a ser adotada e a metodologia científica a ser utilizada. Os sujeitos nativos, mesmo acessando espaços privilegiados de produção de saber, ainda são identificados como seres inferiores, produtores e produto de culturas inferiores, a quem não são reconhecidas as capacidades superiores, ou seja, a produção de conhecimentos. Ou, quando são, não podem ser produzidos a partir de sua cosmologia.

Então, depois da barreira da língua, para se adequar ao padrão de produção de conhecimentos e se adaptar ao modelo científico, essa lógica operante nos espaços formativos, o acadêmico indígena necessita dominar a linguagem científica, que traduz os conhecimentos científicos organizados em conceitos. Compreender e dominar essa linguagem que foi desenvolvida exatamente para o controle dos povos originários, determinando pensamentos, sentimentos, subjetividades e, acima de tudo, a produção do conhecimento, é, ao mesmo tempo, um desafio e uma armadilha. Destaca-se, assim, a importância para a própria manutenção da Razão Imperial, da utilização de uma linguagem que possibilitasse o controle do pensamento, da compreensão de mundo e da produção de conhecimentos. Desde a imposição de uma língua outra aos povos colonizados até a imposição de uma linguagem científica que lhes é estranha e inadequada à compreensão de si, do outro e da natureza, foi sendo forjada, junto aos povos originários, uma nova forma de conceber a vida e a existência (CASTRO-GOMEZ, 2005).

Algumas reflexões podem nos ajudar a pensar com outros olhares esse espaço. Quem está sendo legitimado é o olhar de quem se sobressai, de quem

domina ou de quem é dominado? Do dominador ou do subordinado, do subalterno? A língua dominante é a de quem? Nesse sentido, Nascimento (2019, p. 72) nos leva a pensar até que ponto conseguimos perceber que:

[...] a construção histórica da legitimidade de concepções e formas de produção de conhecimentos e de práticas de escrita acadêmicas está profundamente relacionada a identidades sociais que historicamente se construíram como hegemônicas, mais precisamente como um domínio privilegiado de uma elite econômica masculina e branca.

Assim, as dificuldades para os indígenas são ainda maiores. Em alguns casos, os conhecimentos desenvolvidos no curso não chegam a fazer sentido nem enquanto compreensão da ideia ou no que se refere à aplicabilidade no seu cotidiano. É o que pontua o acadêmico AB:

Porque tem muitos textos que se você não lê e relê, lê várias vezes você não consegue entender nada né. Então tem uns que não lêem, que parece que tem dificuldade para entender, mas... Na verdade, ele não tem tanto interesse. Tem textos que não interessa muito para o índio né. Então, ele lendo ou não lendo para ele não faz diferença, mas é isso que acontece, eu acho, né.

Como anteriormente mencionado na revisão teórica, a ação colonial opera a partir da imposição de uma língua outra aos povos colonizados e de uma linguagem científica que lhes é estranha e inadequada à compreensão de si, do outro e da natureza. Reconhecer a importância de outras formas de expressão, que traduzem outras relações com a natureza, com o conhecimento e com o ser humano, faz-se necessário. Como sugere Salles (2013, p. 149), ao pensar as práticas de ciências nas escolas indígenas:

Ao trabalhar saúde em uma aula de ciências, por que não elaborar inicialmente com os alunos uma pesquisa sobre as ervas medicinais, as doenças presentes na aldeia? O grande erro de certos educadores é trabalhar calcado em nomenclaturas ocidentais que mais assustam os alunos do que contribuem para a aprendizagem, se partirmos de um conhecimento que o aluno possui a aprendizagem será mais significativa.

Sales aponta a necessidade de compreender o contexto na cultura indígena e, a partir dele, elaborar e sistematizar os conhecimentos de forma a aplicar o saber, representado pelo uso das ervas medicinais, para a cura das doenças mapeadas na comunidade. Os nomes científicos das plantas são extremamente distantes da realidade e da linguagem cotidiana e não estabelecem relação com o contexto vivido por eles. Considera-se, assim, a importância dos conhecimentos

prévios para a elaboração e aplicação de materiais potencialmente significativos, que favoreçam o aprendizado, em que o estudo tenha um sentido prático e não apenas enciclopédico. Sugere-se o enfrentamento e superação do método conteudista, pois, preocupados em vencer a lista de conteúdos ou a ementa da disciplina, nos manteremos presos ao projeto colonizador. Pimentel da Silva (2017, p. 208) propõe a utilização de temas contextuais:

Quando os temas contextuais estão situados em bases epistêmicas intraculturais, reivindicam as línguas indígenas. Muitos temas desses sequer têm como serem traduzidos: muitos são sagrados; outros são segredos. Alguns são corrompidos, quando traduzidos. Nestas realidades, a articulação dos saberes reside no campo do sagrado, do familiar, do segredo, mas também no campo da arte, do esporte, da música, e da relação cultura e natureza. Quando os temas são de pertencimento cultural, promovem diálogo entre as vozes presentes, que resgatam, amigavelmente, as ausentes, vitalizando, assim, os saberes milenares nesse movimento pedagógico.

Na fala de Pimentel da Silva, recuperamos a orientação da legislação, que ressalta a necessidade de que a formação seja realizada na língua própria da etnia indígena. Este detalhe que não é levado em consideração nas instituições formadoras impede que os conhecimentos próprios sejam desenvolvidos nos processos formativos. A ausência de docentes ou técnicos que dominem as línguas nativas demonstra como o controle da língua promove a exclusão da lógica subalterna nos espaços formativos. Luciano (2006, p. 122) destaca:

Línguas, como formas de vida, recortam o mundo, produzem e comunicam valores e constroem perspectivas e sociedades. Elas expressam e organizam cosmologias, racionalidades, temporalidades, valores, espiritualidades. Uma língua funda e organiza o mundo, pois é material constituído de culturas, de sujeitos culturais, políticos e humanos.

Essa ausência da língua materna revela que nos espaços formativos, tanto das universidades quanto das escolas, quando o saber é representado hegemonicamente por não indígenas, essa é a lógica hegemônica presente. A representatividade está dizendo, subjetivamente, que o saber está no conhecimento, nas línguas e culturas ocidentais. O não questionamento da hegemonia dessa língua imposta de fora para dentro e da ausência das línguas nativas demonstra que a diferença colonial está naturalizada. A Razão Imperial modela nossas percepções de modo que naturalizamos e reproduzimos esse modo de dominação, já naturalizado. Assim, reproduzimos a diferença colonial com uma distinção clara dos papéis possíveis para cada uma das culturas. Nestas diferenças

estão desenhadas as hierarquias nas relações de poder, determinando quem detém o saber – quem pode ensinar e quem deve ser ensinado. Mas sempre há possibilidades de contestação, como aponta o docente DA:

A questão da língua (Kaingang ser sua primeira língua) é de fato um fator que se não assumido como tal, oferece os maiores obstáculos. O respeito e lugar a sua cultura é somente o que fará de fato um ensino que contemple tais especificidades.

Compreender esta como uma das artimanhas da Razão Imperial, que, por meio de tais condicionantes, impõe aos povos da margem sua superioridade, seu controle, sua necessidade de adaptação, acomodação, de assimilação de uma lógica outra, de uma forma outra de se relacionar com a natureza, não está claro para a instituição como um todo. O que aparece – o que está visibilizado – é a dificuldade na escrita em língua portuguesa, na leitura, na interpretação, mas não há um questionamento que aponte com mais profundidade o porquê. Questionamento que vai desde não existir professores que ensinam em Kaingang, de não haver professores dessa etnia partilhando saberes, de não haver ensino na língua materna no ensino superior, de não haver intelectuais Kaingang como referência de bibliografia, o que deixa claro que, após 500 anos de colonização, a Razão Imperial conseguiu manter estes povos à margem dos espaços de produção e reprodução de saber, produzindo a efetividade da Colonialidade do Ser, Saber e Poder e da Natureza. A ciência hegemônica e os espaços de reprodução e controle do saber têm conseguido manter, na representação dos povos originários, o racismo epistêmico, de forma a produzir não lugares, conforme aponta AA: “Quanto a cientista indígena, não conheço nenhum. Até porque os índios nunca tiveram oportunidade que estão tendo no momento, para estudar e pra chegarem aonde deveria chegar um cientista?”.

Ainda que possam existir “cientistas Kaingang”, essa “ascensão” a espaços historicamente reservados aos povos ocidentalizados ainda é pouco divulgada, tornando-se, portanto, invisibilizada. Nessa fala de AA, também percebemos a dualidade imposta pela lógica eurocêntrica, pois, de certa forma, convencionou-se que o cientista trabalha dentro de laboratórios, de forma a relacionar a produção de conhecimento dissociada do cotidiano. Assim, a produção do conhecimento, por esses povos, na sua relação com a natureza, observando e experimentando, não pode ser associada a “ser um cientista”. E considerando que o ingresso nos espaços universitários foi muito tardio para essa população, o acadêmico destaca a dificuldade em atingir esse lugar, que tem sido negado aos povos subalternizados.

Esses e outros elementos começam a ser tensionados a partir da presença de acadêmicos indígenas nos espaços formativos. Ter a potencialidade de compreender essa questão se faz necessário para que possamos contribuir na inserção destes outros nos espaços do saber, de maneira a romper com uma ciência e um modelo econômico que tornou homem e natureza objetos de exploração nesse modelo de produção e reprodução de saber, de ser e de poder denominado Modernidade.

9.3 (RE)CONHECIMENTO KAINGANG

O marcador “(re)conhecimento Kaingang” localiza-se na categoria ontológica do *ser* por traduzir como as identidades são construídas tanto na perspectiva de resistir ao processo de assimilação cultural e epistêmica quanto de adequar-se a ele. Processo esse que pode oscilar entre um e outro. Logo, podemos localizá-lo tanto no viés da manutenção da colonialidade quanto na sua superação, na medida em que esse outro (o ser Kaingang) é reconhecido como uma alteridade, sendo respeitado e dialogando com suas especificidades. O conceito de “(re)conhecimento Kaingang” volta-se a compreender como as especificidades culturais desses acadêmicos são reconhecidas pelos docentes. Entendemos que essa apropriação se faz necessária para que o diálogo intercultural seja potencializado, de forma a permitir que o conhecimento objetivado pela academia possa dialogar com o contexto do acadêmico, produzindo significados e tornando-se um instrumento de transformação. Esse reconhecimento também poderá contribuir na compreensão do modelo epistêmico Kaingang, que é um dos principais elementos enfocados nesta pesquisa.

Por reconhecermos que podemos estudar um fenômeno entrando em contato direto com ele ou buscando o conhecimento sistematizado sobre ele – isto é, na prática ou na teoria –, vamos trazer as respostas dos docentes entrevistados referentes às questões 3 (conhecimento dos docentes sobre a etnia Kaingang) e 6 (conhecimentos e autores acessados desta etnia) de forma a estabelecer relações entre esses dois processos que atuam em constante relação nos ambientes de ensino, retroalimentando-se. Assim, identificamos a questão e a respectiva resposta dos docentes entrevistados:

- **Questão 3:** Por meio de experiências extra-acadêmicas, já tive muitos contatos com culturas indígenas, que embora muito diferentes entre as várias etnias que a compõem, se assemelham em vários aspectos. Entender,

principalmente, que a cosmovisão dos sujeitos indígenas é diferente da nossa, auxilia a pensar estratégias de ensino e aprendizado. Seus tempos são diferentes, sua forma de pensar é diferente... (DA).

- **Questão 6:** Algumas pesquisas acerca da educação indígena. O conhecimento propriamente indígena apresenta um acesso mais difícil, pois se ancora, principalmente na transmissão oral (DA).

O professor DA informa que o conhecimento sobre a cultura Kaingang foi apropriado através de experiências extra-acadêmicas e de leituras voltadas à educação indígena. Aponta a dificuldade de acesso a registros escritos sobre esse povo como um limitador, devido ao uso da oralidade como metodologia de transmissão de conhecimentos das culturas indígenas.

- **Questão 3:** Conheço um pouco da história, conheço um pouco da história escolar, percebo que eles foram retirados dessa possibilidade de frequentar a escola por muito tempo. Muito novos eles já iam para as lavouras, para o plantio na época do SPI. Então a escola, assim como uma das anciãs mencionou para nós, era para eles aprenderem a assinar o nome, depois que aprendiam a assinar o nome eles já podiam ir para a lavoura. Então, foram os pais da geração dos estudantes que nós temos hoje que começaram a reivindicar essa escola por mais tempo. Então os alunos que estão na faixa etária dos 40, 50 anos hoje, que cursam a licenciatura em Educação do Campo, foram os alunos que tiveram os seus pais reivindicando o direito deles permanecerem na escola por mais tempo. Uma escola que muitas vezes ainda era atendida por professoras brancas, na sua maioria mulheres, ao menos pela reconstrução da história que tive a possibilidade de vivenciar em Charrua, e ainda hoje se mantém um conjunto significativo de docentes brancos. Não que isso seja ruim, acho que não é ruim nem bom, mas, desde que se tenha essa disposição de conhecer melhor a cultura, de dialogar com essa cultura, de entender as diferentes formas de vida, que é um movimento que a gente faz, também, na Licenciatura em Educação do Campo. Então eu me apropriei muito desse conhecimento a partir desse projeto de ensino, Residência Pedagógica, e também ao longo dos estágios do curso, e das orientações de Trabalho de Conclusão de Curso, já orientei algumas alunas indígenas, e participando de bancas de TCC no curso, e também dos próprios seminários integradores das práticas pedagógicas [...] (DE).

- **Questão 6:** Conhecimentos científicos de autores Kaingang que passaram por um processo de formação no mestrado e doutorado. Também vi um livro sobre artesanato Kaingang na escola, que apresentava uma série de atividades que foram realizadas na escola, textos literários. Tem a questão do Kamé e Kairu, tem toda uma história que eles contam sobre o Kamé e o Kairu que dão características pra comunidade Kaingang e eu tive contato com esse texto nas teses que eu li. E os conhecimentos estão relacionados muito às questões deles, da vida deles, das características, da organização e do modo de vida deles. Nos TCC's que a gente orienta, eles tem muito disso, de tentar entender os conhecimentos deles na pesquisa e procurar também propor intervenções nas suas comunidades. Eles têm esse compromisso, eles imaginam que a pesquisa, ela tem que se reverter numa intervenção prática nas comunidades, me pareceu muito presente esta ideia entre os meus orientados [...] (DE).

A professora DE revela um conhecimento histórico sobre o processo de colonização e seus impactos no cotidiano e no acesso à escola. As vivências com maior aproximação ocorreram no acompanhamento dos estágios, dos TCC e na Residência Pedagógica. Também acessou teses, dissertações e livro produzido na escola indígena. Registra ainda ter tido acesso ao mito de origem e como ele determina as características desse povo.

- **Questão 3:** [...] conheço alguns de seus costumes sobre alimentação, remédios caseiros (chás) e do seu artesanato, nada muito aprofundado – resultado de conversas informais com os próprios alunos e nas vivências de minha trajetória de vida pessoal e profissional. Com certeza, é necessário que eu conheça melhor a cultura kaingang, para poder em minhas aulas relacionar os saberes destes acadêmicos com os conhecimentos curriculares desenvolvidos nos CCRs no curso de licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza (DB).

- **Questão 6:** Como respondi na questão nº 3, meus conhecimentos acerca da cultura kaingang são “rasos/superficiais”, portanto, não se enquadram em nenhum padrão literário. Destaco que tenho tido acesso à leitura de alguns trabalhos/estudos, ligados à formação de professores indígenas (artigos, TCCs e dissertações) (DB).

O professor DB aponta conhecer um pouco dos costumes alimentares, remédios caseiros e artesanato e ter acesso a conhecimentos teóricos através

de literatura relacionada à formação de professores indígenas, como artigos, dissertações e TCC. Destaca a importância em compreender melhor essa cultura, permitindo maior diálogo com os conteúdos propostos pelo curso.

■ **Questão 3:** O que eu sei sobre a cultura Kaingang é o que aprendi vivenciando no curso com eles, ao longo das aulas, dos diálogos, quando nós fomos algumas vezes em algumas datas específicas nas comunidades, nas escolas em datas festivas. Quando nós vamos acompanhar estágios, a gente se aproxima bastante de como eles vivem, como eles se organizam, como eles trabalham nas escolas, que dinâmicas são essas nas escolas que são bem diferentes das dinâmicas urbanas ou das próprias escolas do campo em geral, que não são indígenas. Eu acho que tem muitas especificidades nesse modo deles se organizarem e pensarem. Eu acho que sim, é muito importante que a gente compreenda melhor como eles se organizam, como pensam e como produzem conhecimento. Porque nós vamos nos apropriando né, nos aproximando, na verdade, dessa cultura com essa vivência junto com eles, mas eu acho que a gente ainda sabe pouco né, precisa compreender mais. Até para articular melhor as nossas ações pedagógicas. No entanto, eu acho que é bem importante, assim, estas ações também estarem vinculadas aos próprios processos formativos dos professores formadores (DC).

■ **Questão 6:** Eu não tenho muito contato com muitos autores indígenas, mas, sim, já tive acesso a alguns trabalhos a partir da própria atuação no curso de Educação do Campo. Tem um autor que é indígena Kaingang que conheci num evento, que agora eu não estou lembrando o nome dele, que ele trabalha com educação indígena e defende uma educação, currículo próprio, pra educação indígena no estado do Rio Grande do Sul. E tem um outro texto que eu lembro agora que eu já entrei em contato que é uma de uma mulher, mãe, pesquisadora indígena que fez sua dissertação de mestrado com esse tema na UFRGS. Mas são mais produções mais científicas e nesse sentido (DC).

A professora DC declara conhecer essa cultura a partir da vivência com os alunos, no contexto da sala de aula e nas visitas às comunidades e às escolas no acompanhamento dos estágios. Teve acesso à literatura científica, versando sobre educação indígena e vivência/experiência no ensino superior.

■ **Questão 3:** Nas minhas disciplinas [...], eu lido muito com essas concepções de mundo diferentes e, quando a gente fala da... quando a gente entra

nas questões indígenas, eles... como eu disse antes eles se expressam muito né, falam dos costumes deles, falam da organização social deles, dos mitos deles, daquilo que os mais velhos contam, dos costumes com relação a culinária, com relação às ervas medicinais, então durante as aulas a gente aprende muito, além disso o curso tem como prática ir até as comunidades, então nessas visitas as comunidades a gente entra em contato com a cultura deles, lá na escola onde eles... eles organizam algumas... alguns eventos culturais. Então a gente tenta participar, além das visitas de estágio, ali a gente vai aprendendo muito, nada como ir até o lugar e ver como eles se organizam naquele espaço. Então, sobre o que eu conheço acerca da cultura kaingang é isso né, muito por aquilo que os alunos trazem para as aulas, e trazem muita coisa, e também pelas idas até as comunidades. Também a partir de algumas leituras né, porque a gente acaba tendo que fazer algumas leituras para compreender melhor como eles se organizam e, também, como a gente orienta Trabalhos de Conclusão de Curso, também a gente acaba fazendo algumas leituras a partir dos temas que eles trazem pra... pra esses trabalhos de Conclusão de Curso, o que é muito interessante né, a gente aprende muito também nessas situações (DD).

- **Questão 6:** Eu gosto de usar nas aulas [...] o texto do Carlos Rodrigues Brandão que trabalha antropologia também e traz alguns exemplos dos povos indígenas, mas não dos povos indígenas nossos. Outros textos que a gente teve acesso, são textos produzidos em algumas escolas dos nossos alunos. Outros textos, textos literários, ultimamente eu li o texto do Sepé Tiaraju que traz um pouco a história dos Sete Povos das Missões. Acho que são esses (DD).

O professor DD declara conhecer essa cultura a partir da vivência com os alunos, de seus relatos no contexto da sala de aula e nas visitas às comunidades e às escolas no acompanhamento dos estágios. Cita bibliografia referente aos indígenas na perspectiva da antropologia e dos Sete Povos das Missões, que conta a história de Sepé Tiarajú e algumas referências mais específicas que foram aprofundadas nas orientações dos TCC.

O que se sobressai nas falas dos docentes é o aprendizado em relação. Ou seja, procuram conhecer seus alunos na convivência, tanto da sala de aula quanto nas visitas às escolas e em eventos culturais. A bibliografia está voltada a teses, dissertações e material com ênfase mais geral. Considerando que a lógica acadêmica naturaliza as hierarquias de poder, que influenciam as hierarquias

do saber e do ser, o reconhecimento desse outro dificilmente conseguirá romper esse sistema sem conseguir localizá-lo. Assim, há um processo de conhecer e integrar esse outro ao contexto formativo, mas sem uma clareza epistêmica sobre a possibilidade de ruptura com o modelo assimilacionista.

Considerando que a literatura disponível sobre os povos nativos não tem se orientado a localizar como produzem conhecimento, essa questão tem passado em branco. Ou seja, nas publicações acessadas para a realização desta pesquisa não foram localizadas obras que avançassem os registros antropológicos, sociológicos e educacionais, que estruturassem as questões de cunho epistêmico. Reforça-se, portanto, que os estudos sobre esse grupo, sob o auspício da ciência hegemônica, têm se limitado a perceber suas diferenças culturais, mas não suas diferenças epistêmicas; registros que buscamos mapear nesse texto. Mantém-se, assim, sua inferiorização quanto às diferenças nos moldes da produção de conhecimento. Mantém-se, assim, invisibilizada, a produção do racismo epistêmico e a manutenção das subalternidades.

Destacamos, aqui, que o contato com a especificidade desse grupo é recente, tendo iniciado no ano de 2014, quando os primeiros acadêmicos indígenas se somaram aos demais. Percebe-se que, nesse período, houve um esforço do grupo de docentes em conhecer e reconhecer as especificidades e a história desses acadêmicos, tendo sensibilidade para articular as atividades do curso com o contexto dos alunos. A docente DE contextualiza:

[...] nós tivemos o desafio de trabalhar com os Kaingang, que eu acho extremamente importante isso né, porque eles acabam trazendo uma série de desafios também para a própria licenciatura somado aos outros, e uma potencialidade que eu vejo é nós estarmos abertos a receber isso e a se engajar. Agora, nós não somos uma licenciatura pensada para ser uma licenciatura intercultural, uma licenciatura indígena, uma licenciatura voltada para os Kaingang, então a gente precisa pensar essa inserção deles e esse acompanhamento deles no curso, dentro de uma proposta voltada à educação do campo.

Compreender e atender uma cultura outra, com suas especificidades, apresenta-se como um grande desafio por este público não ter sido pensado no projeto pedagógico do curso, bem como na própria formação desses docentes. O docente DD, nesse sentido, afirma:

Podemos dizer que o grupo de professores está fazendo um grande esforço para acolher estes alunos, como já comentado antes nós, a maioria de nós professores não fomos formados não recebemos formação/preparação para trabalhar com esse público mas o trabalho profissional ele exige essas adaptações e eu acho que o grupo tem se esforçado para dar

conta disso. [...] visita as comunidades e mesmo assim, sair do tradicional e inovar dando conta de um público diferente é um grande desafio. Então, essa inserção destes acadêmicos, ela é, ela é lenta, ela é delicada, permanentemente nós estamos avaliando nossas metodologias, nossas estratégias de ensino para que essa inserção deles seja mais tranquila.

Considerando serem culturas que se diferenciam profundamente em pontos essenciais, como a percepção da natureza, as metodologias de ensino e aprendizagem, as relações com o outro, faz-se necessário um esforço de compreensão, dado que os elementos de organização e percepção de mundo se distinguem. É o que refere o docente DD:

Os modelos de produção de conhecimento, esses modelos científicos hegemônicos como já falado antes não estão muito próximos da realidade dos nossos alunos. Eles entendem a natureza de forma diferente, eles têm uma relação com a natureza de forma diferente.

Mas, é uma coisa que causa estranhamento né, e eu sempre digo que a minha formação enquanto educador, eu nunca imaginei dar aula para alunos indígenas, falantes da língua, e ver isso em sala de aula ao mesmo tempo causa estranhamento e também causa uma certa alegria porque, puxa vida, que momento bacana também ouvir eles, em sala de aula, num curso superior, numa universidade pública se expressarem na língua deles né. E quanto às aprendizagens, são muitas, quando você se defronta, defronta não, quando você entra em contato com uma cultura diferente, as aprendizagens são muitas, porque as vivências são outras, os costumes são outros a língua é outra, e como eu disse antes né, quando a gente está aberto para esse contato com o novo a gente aprende muito.

Nessa fala, o docente contextualiza como as particularidades desses acadêmicos se distinguem do modelo utilizado na academia e que o acesso ao ensino superior desses alunos é uma novidade nos espaços formativos. É um novo que não era esperado e que, por isso, mobiliza e produz outras formas de agir, de organizar os espaços pedagógicos, de dialogar, conhecer e reconhecer. De acompanhar outra língua, com outra visão de natureza, outra cultura, costumes e percepções de mundo, que traz aprendizados e a alegria de conviver com este outro, que também pode estar na universidade. Por outro lado, o acesso a esse lugar historicamente desautorizado aos povos nativos produz tensionamentos:

[...] aqui a gente tem que ter um cuidado. Ao mesmo tempo que a gente não pode ser, eu sempre chamo a atenção sobre isso, ser os novos jesuítas que impõem a cultura a outros povos, a gente não pode

caracterizar o curso de Educação do Campo como um curso indígena (DD, resposta da questão 9).

Certamente concordo com essa ideia de que o curso precisa se apropriar, se apropriar no sentido de entender a cultura específica da etnia Kaingang para poder produzir conhecimento, para poder estimular reflexões, para poder trazer problemas reais desse contexto para a sala de aula. Mas temos que ter um cuidado. De novo, o curso não é um curso indígena. Algumas turmas são totalmente indígenas, cem por cento dos alunos são ou kaingang ou guarani. Agora outras turmas não. E isso já deu conflito em sala de aula. Como a maioria dos alunos são indígenas, muitos dos exemplos que a gente leva para a sala de aula são os exemplos das comunidades, porque já há de certa forma essa apropriação do curso, dos professores dos temas pertinentes a eles. Isso gera de certa forma uma certa reclamação daqueles que não são indígenas. Não é fácil administrar essas diferenças. Ao mesmo tempo que é importante sim contemplar temas ligados à diversidade do público que a gente tem, a gente tem que ter o cuidado de não caracterizar o curso como o curso de uma determinada etnia (DD, resposta da questão 13).

A lógica eurocêntrica está representada no currículo do curso, nos conteúdos, nas metodologias, na forma de organização da sala de aula, na autoridade centrada no professor, na utilização de espaço dentro da sala, enfim, em toda a estrutura acadêmica. Se na aplicação do conhecimento, porém, a contextualização busca aprofundar as problemáticas de um público específico que chega pela primeira vez no ensino superior, com uma série de demandas reprimidas, com um histórico de opressão, a Razão Imperial, imposta pela própria lógica acadêmica/ocidental, encontra justificativas para limitar essa demanda. O docente traz os tensionamentos vivenciados quando organiza as atividades com exemplos voltados ao contexto dos acadêmicos indígenas, o que provoca descontentamento dos acadêmicos não indígenas. Quando são turmas compostas somente por acadêmicos indígenas, essa lógica flui sem resistências. Entretanto, quando na turma existem acadêmicos não indígenas, ocorre resistência a essa forma de operar.

Dessa forma, a Razão Imperial se revela na primazia do lugar; se é um curso de não indígenas, os indígenas não podem tomar conta do processo formativo, e um espaço que deveria atender a todos em suas especificidades torna-se uma disputa de hegemonia, de diferença colonial. Daquele que inicialmente se percebia como o sujeito do processo formativo, sendo relativizado em relação a este outro, que agora também ocupa um lugar de sujeito desse processo. A diferença colonial se expressa no secular acesso dos povos colonizadores frente ao recente acesso aos espaços formativos pelos povos nativos. Essa

diferença, naturalizada, produz e mantém os espaços de saber como um não lugar para povos subalternizados e historicamente negligenciados nos espaços de produção e reprodução do conhecimento:

O cerceamento das culturas dos subalternizados (negros, indígenas, quilombolas, entre outros) reverbera discriminação e preconceitos nos espaços escolares, prejudicando a convivência entre os seus pares e a aprendizagem desses sujeitos. Nesse contexto, as escolas são convocadas a transgredir o foco eurocêntrico dos currículos para favorecer o reconhecimento da diferença como riqueza pedagógica e não como um problema a ser resolvido (MACEDO; MACEDO, 2018, p. 311).

Macedo e Macedo (2018) apontam que a questão central não é a resolução desse conflito, mas compreender de onde ele se origina. A lógica dual e hierárquica provoca o confronto e a disputa. Assim, se o curso contextualizar a aplicação de seus conteúdos para os indígenas, os não indígenas entendem que estão perdendo terreno, perdendo o curso para os indígenas, tensionando para que a centralidade do curso retorne para si. Nesse sentido, compreender e colocar em ação a lógica nativa, que opera a partir da diferença para construir o novo, permite repensar a ciência única, hierarquizante e excludente. A inserção desses *outros* nos espaços formativos produz tensões e conflitos, em vários níveis, como destaca Nascimento (2019, p. 69):

Estas tensões e conflitos se materializam na universidade desde o nível das relações interpessoais, nas quais se tornam latentes os choques entre alteridades étnico-racialmente hierarquizadas até o nível mais amplo e mais profundo do confronto de genealogias, geopolíticas e práticas epistemológicas nos diferentes espaços acadêmicos.

No contexto apresentado pelo professor DD, aqueles que se apropriaram dessas terras em prejuízo dos povos originários sentem-se, talvez, como os indígenas têm se sentido, colocados à margem, descentrados. Quando é o indígena que é descentrado, está na ordem do natural, mas quando o não indígena é descentrado, quando o que foge à regra ocorre, gera conflito, porque algo está errado. A ordem hierárquica foi atingida.

Essas situações são interessantes porque provocam desconforto. A grande questão é termos clareza do que está por trás do conflito e conseguirmos encaminhar de forma a dar oportunidade a todos aprenderem nessa relação. Entendemos que também aprendemos com o diferente e que as tantas demandas trazidas pelos acadêmicos indígenas surgem do processo colonizador que implantou em suas TIs estruturas militares, de controle e excluiu

seus guias espirituais. Esse controle ocorreu também através da implantação de escolas que não atendem suas especificidades e todo um sistema político, social e cultural que afeta sua cosmologia, seus costumes alimentares e de restrição de acesso e uso da terra, levando-os ao consumo de fármacos e alimentação industrializada, alterando hábitos alimentares e destruindo conhecimentos ancestrais. Enfim, esse mesmo processo colonizador que aciona essas questões inibe que os lugares onde esses condicionantes possam ser discutidos e encaminhados voltem-se para suas necessidades. Temos, então, uma política de cotas que procura dar condição àqueles que têm sido historicamente prejudicados de avançar, mas, quando eles chegam ao ensino superior, esse espaço de disputas nem sempre consegue acolher e encaminhar suas demandas. Essas contradições fazem parte desse lugar epistêmico, com suas disputas, resistências, mas também com seus pequenos avanços, como aponta DA:

O curso, originalmente foi pensado a sujeitos do campo, mais ligados a agricultura familiar, não prevendo com maior dedicação teórica, de reflexões sobre a questão indígena. Esta inserção é muito profícua academicamente para ambos os lados, professor e aluno, no entanto apresentam-se inúmeras dificuldades já desde o projeto de curso. Avalio que após as reflexões do corpo docente frente a este corpo discente, com toda sua especificidade, já obtivemos importantes avanços, por meio, principalmente da sensibilidade dos professores em compreender esta cultura tão distinta.

Nas falas dos docentes, é visível o acolhimento desse outro, todavia, ao mesmo tempo, o modelo sob o qual a instituição opera dificulta que se avance para a superação das limitações presentes nesse processo. Compreender os limites desse modelo científico e pensar em outras lógicas exige um exercício de descentramento dentro do qual não estamos acostumados a operar. Presos no modelo científico ocidental, condicionados a ele, não encontramos saída, como podemos sentir da fala da professora DC:

E eu tenho uma pergunta que eu me fiz já faz algum tempo e que em vários momentos ela volta a partir da minha atuação docente com os indígenas. É: Até que ponto a universidade deve se adaptar e até que ponto eles devem se adaptar a universidade. Quero dizer, até que ponto eles devem se adaptar à universidade e até que ponto a universidade deve se adaptar a eles. Então, como eu já mencionei em outras respostas, a universidade é uma instituição que foi pensada, e, sei lá, se organiza para um público X, e nem sempre eles estão contemplados nesse público X, ou nas ações, enfim, nas formas que isso se demonstra. Então, essa é uma pergunta que eu tenho me feito há muito tempo e eu não tenho respostas. E eu acredito que ela voltou novamente aqui olhando as suas perguntas,

mas eu acho que é importante refletir sempre... que nós temos majoritariamente estes estudantes e como nós temos conseguido, né, formá-los a partir dos desafios que nós temos, e dos nossos lugares, e das nossas trajetórias que são muito diversas. Então eu acho que eu olho novamente para alguns desafios de aproximação, para pensar neles novamente.

Nas falas, encontramos questionamentos e limitações. Nesta, em específico, temos a busca de uma medida que estabeleça até que ponto a cultura acadêmica poderá acolher esta alteridade e até que ponto a alteridade deverá acomodar-se ao modelo formativo e epistêmico em questão. Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 78) referem que:

Esse movimento não se dá de maneira harmônica, é intrinsecamente conflitual, mas tem a potência de fortalecer a organização política desses estudantes no espaço institucional, reafirmando suas identidades e reivindicando um ambiente de escuta e de ações que possibilitem a construção de novos saberes e concepções, de forma a contemplar as diversidades.

Podemos considerar, portanto, que as limitações estabelecidas pelo modelo hegemônico provocam adaptações, mas também disputas. O quanto o outro adapta-se à estrutura do saber e quanto essa estrutura poderá ceder para acolher esse outro. Como apresentado anteriormente, se apostarmos em diálogos que ampliem os limites desse modelo científico, reconstruindo alguns de seus instrumentos, poderemos transformar a adaptação e acomodação em transformação. A essência da cosmologia Kaingang é o diálogo, pautado nas diferenças que se complementam, enquanto a essência da cultura ocidental é a dominação, hierarquização e submissão. Tendo clareza dessas polarizações, é possível olhar para os espaços formativos e identificar como mantemos e promovemos as subalternidades e o que, então, poderá contribuir na sua superação. Esse é o ponto que precisamos desvendar.

9.4 INTERCULTURALIDADE (CRÍTICA OU FUNCIONAL)

O marcador “**interculturalidade**” está localizado na categoria ontológica do *poder*, por ser utilizado tanto para a manutenção do sistema colonizador como para seu enfrentamento. Enquanto entendimento de relação entre culturas, sem considerar o déficit histórico que as populações nativas trazem ao “dialogar” com o conhecimento institucionalizado e sem dar visibilidade e enfrentar o lugar inferiorizado que os sujeitos dessas culturas tiveram que assumir no processo de colonização, as instituições promovem a manutenção

desse sistema que inferioriza e desvaloriza culturas outras. Ao olhar para esse outro como um sujeito que possui cultura e epistemologias próprias, que foram proibidas de serem desenvolvidas e desautorizadas enquanto conhecimento cientificamente válido, o enfrentamento a esse lugar e essa identidade diminuída denotam uma recuperação do *status* desse outro, que, então, aparece como uma alteridade e não mais como um sujeito a ser assimilado pela cultura institucional.

O marcador ontológico “**interculturalidade**” apresenta, portanto, muitos elementos para reflexão. Esse é um termo muito recente, considerando que sua inclusão ocorreu por força da lei a partir da Constituição Federal de 1988, determinando daquele momento em diante a suspensão da tutela do indígena e a lógica de integração e assimilação dele ao projeto de nação que até então vinha sendo implantado. Apesar de já estarmos há 34 anos dessa mudança constitucional, a força do projeto colonizador parece manter uma ideia de interculturalidade como o encontro de culturas. Se desconsiderarmos que este encontro de culturas até então ocorreu dizimando uma delas, excluindo-a dos espaços de poder, de ser e de saber e que temos uma cultura que se coloca como superior, tendo usado, inclusive, a força dessa ideia como uma justificativa para o genocídio e epistemicídio de outras, estaremos utilizando uma ideia de interculturalidade a serviço dos interesses do projeto colonial, da Razão Imperial. Isso porque esta concepção de interculturalidade continuará sendo utilizada para manter os povos originários em condição de inferioridade, reproduzindo desigualdades, ao desconsiderar as perdas históricas que ocorreram no processo colonizador, resultando na promoção da diferença colonial.

Quando os indígenas chegam à universidade, de que forma são vistos? O que a instituição conhece sobre suas culturas, suas formas e métodos de produção de conhecimento? Quais os modelos de produção de conhecimento que estes cientistas indígenas utilizarão na produção de seus artigos, de seu TCC? Quais metodologias, saberes e técnicas específicas de seu povo serão utilizadas? E qual seria a percepção de interculturalidade que está presente nesse espaço formativo? Como bem discutido nos conceitos de Tubino (1996), estaremos ainda na interculturalidade funcional ou já estamos caminhando para a interculturalidade crítica? Podemos buscar desvelar esses questionamentos a partir das falas e de quais percepções estão nelas representadas.

Na sequência, apresentamos as respostas dos docentes a partir do questionamento: considerando que a interculturalidade crítica é a relação horizontal entre duas culturas, sem que uma tenha mais peso do que outra, seria possível o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza

configurar-se como uma licenciatura que desenvolva seus processos formativos nesta perspectiva? Por representar a complexidade que esse conceito, aparentemente simples, carrega, começamos pela reflexão do professor DA:

Acredito que sejam conceitos que precisam ser mais discutidos e refletidos, sob risco de se produzir um ensino ainda alienante em relação aos sentidos social e sentido pessoal, seja do corpo docente seja do discente. Acredito que alcançaríamos tal objetivo no momento que assumirmos os sujeitos indígenas como co-participantes dos projetos.

O professor demonstra ter percepção da necessidade de realizar estudos aprofundados sobre essa temática e que, sem trazer os acadêmicos indígenas para contribuir na construção do processo formativo, não há avanços possíveis, correndo-se o risco de manutenção de uma formação alienante. Ou seja, mantendo-se a lógica da dominação, em que a instituição reproduz o modelo hierárquico sem a participação dos destinatários do processo formativo, não há o estabelecimento de uma relação dialógica que supere a diferença colonial⁶. As hierarquias que inviabilizam relações mais horizontais precisam ser visibilizadas para que a subalternidade possa ser reconhecida e rearticulada.

A docente DE aponta a busca de uma organização interdisciplinar e horizontal:

Eu penso que sim, que na verdade é contra isso que a gente se coloca como uma forma de resistência, porque o que o que a gente vê é uma hierarquização de conhecimentos, uma hierarquização de culturas, uma hierarquização do conhecimento popular para o conhecimento científico e o que a gente deseja é uma relação maior de horizontalidade, de interconexão, de coletividade, eu acho que é nessa direção que o processo formativo se coloca. Por exemplo, quando a gente pensa um projeto integrador para uma fase do curso, onde tenha a premissa de que todos os docentes possam dialogar em torno de um tema comum, que possa ser visto, ser analisado por diferentes perspectivas, né, numa disposição coletiva de olhar para eles, tanto de docentes quanto de discentes em algumas situações até de outras pessoas da comunidade ou de instituições. Então a gente se coloca nessa perspectiva de justamente ser uma forma de resistência a este tipo de hierarquização. Então eu daria como exemplo o nosso projeto integrador e o seminário integrador. Não que seja a solução pra todos os problemas e que a gente já tenha atingido um nível de integração curricular ideal, até porque eu não acredito nisso. Eu acredito que essa forma de organização é uma forma de organização

6 A diferença colonial mantém os dominadores em condição de superioridade em relação aos dominados. É a perpetuação da colonialidade, que não permite a construção de relações horizontais, pois ao igualar as relações de poder, desmonta-se o sistema que opera para manter o colonizador dominando o colonizado.

em processo, então, assim, tanto quanto é necessário a gente ir criando um vínculo com os estudantes enquanto grupo de professores a gente também precisa criar esse vínculo, a gente precisa criar essa organicidade, a gente precisa ir melhorando o nosso entendimento acerca dos processos, e eu acho que a gente faz diversos processos de avaliação e busca diversas estratégias ao longo do tempo para melhorar esses processos. Eu mesma, do ponto de vista do meu componente a partir do melhor entendimento dos sujeitos que fazem parte dele. Então, por isso que eu digo, acerca dessa necessidade de repensar. Por isso eu digo, penso que isso é uma questão de processo e que o curso já é uma forma de resistência a essa organização (DE).

Na fala da professora DE, há o registro da necessidade de se avançar nos processos dialógicos, buscando superar as hierarquias presentes na instituição, nos mais variados aspectos.

Já a reflexão da professora DC indica a assimetria na relação com o outro:

Eu acredito que o curso, sim, poderia se configurar nessa perspectiva, e talvez tenha movimentos que tentem isso, dentro do próprio curso, no entanto, eu acho que a universidade ela se pauta enquanto instituição em uma relação não horizontal, e isso é um fator dificultante, por várias experiências que nós já temos em outros sentidos. De que o próprio modo de pedagogia da alternância tem muitas resistências no contexto universitário porque ela destoa, digamos assim, do padrão universitário acadêmico. Então, eu acho que é possível sim, mas tem muitos entraves. E como fazer isso também é uma dúvida bem grande, como eu vou conciliar, talvez será só essas duas culturas, né, não sei, mas pra isso, para ter esses processos formativos mais apropriados talvez e próximos do público a que está atendendo.

A docente DC destaca a organização desse lugar institucional e seu papel determinado e determinando hierarquias, assim como reconhece que já há uma incompreensão do caráter do curso pelo diferencial de ser em alternância, ou seja, de como as diferenças na estrutura organizacional desse curso já têm promovido resistências institucionais. Traz também os questionamentos sobre um vir a ser, sobre algo que ainda não se alcançou; a possibilidade de relações mais horizontais entre diferentes culturas ainda está para ser construída e, portanto, ainda é uma incógnita.

O professor DB evidencia a presença da diversidade cultural dos acadêmicos e a necessidade de enfrentamento ao modelo moderno/colonial que não permite a inserção dessa diversidade nos espaços formativos. Ele avalia:

Em minha visão a perspectiva da interculturalidade representa uma possibilidade para a construção de uma visão de formação de professores na licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza, que parta da realidade sociohistórica dos sujeitos em

formação, que considere a pluralidade de culturas que se entrecruzam no meio social. Para tanto, é preciso ter em conta as realidades plurais que se apresentam entre a cultura indígena e a cultura dos povos brancos na região, sendo necessário enfrentar a lógica do modelo moderno/colonial hierarquizador imposto, que não leva em conta a questão do multiculturalismo.

Nessa reflexão, o docente DB também aponta para um vir a ser, focado na superação do modelo pautado em hierarquias.

Embora parte deste apontamento já tenha sido discutido na categoria anterior, destaca-se o que afirma o docente DD:

Sim, aqui a gente tem que ter um cuidado. Ao mesmo tempo que a gente não pode ser, eu sempre chamo a atenção sobre isso, ser os novos jesuítas que impõem a cultura a outros povos, a gente não pode caracterizar o curso de Educação do Campo como um curso indígena. É um curso que contempla os povos do campo que são diversos, e isso sim caracteriza a interculturalidade. E nesse sentido os princípios da Educação do Campo valorizam essa diversidade de cultura, conhecimento popular, as práticas e gerações sendo usadas na produção de alimentos, e o nosso desafio é ensinar ciência aproximando esse tipo de conhecimentos com os conhecimentos científicos, então, considerando essa interculturalidade crítica, eu acho que isso é um dos princípios da formação da Educação do Campo.

A partir deste apontamento, temos algumas questões a considerar: o quanto a polarização e a hegemonia de uma especificidade ou de outra tem sido questionada com o ingresso dessa diferença, simbolizada pela alteridade dos Kaingang, Guarani e Xokleng, isto é, ao acessarem os espaços formativos, por estarem em maioria em alguns momentos, tem-se a impressão de que estão orientando o curso para as suas especificidades. E isso é extremamente complexo e contraditório, pois a lógica operante continua sendo de base ocidental, mesmo que as discussões estejam voltadas para as problemáticas indígenas. Diante disso, a interculturalidade crítica deveria buscar localizar essas diferenças produzidas pela Modernidade que não tem permitido a produção do saber a partir da lógica nativa nos espaços formativos. E esse estranhamento não está presente nos questionamentos sobre a interculturalidade como um processo de diálogo entre diferentes posições, em que um dos sujeitos é desconsiderado em suas especificidades epistêmicas, porque desconhecidas, e está nos espaços de saber para acessar os conhecimentos de outras culturas, aquelas que foram produzidas pela lógica do colonizador. Existem conhecimentos sistematizados que vão além da lógica dominante, como a cultura popular, citada pelo docente,

mas a perspectiva nativa não está sistematizada para poder operar em nível de igualdade, estando, portanto, invisibilizada.

No que se refere ao entendimento de interculturalidade, portanto, não há uma discussão sobre os sentidos e significados que encobrem sua ação para a manutenção da colonialidade ou para sua superação. Este estudo permitiria localizar como a lógica dominante imobiliza e naturaliza as diferenças e como a lógica insurgente dos povos colonizados sinaliza para a necessidade de romper com a naturalização da diferença colonial. E, assim, potencializar a construção de propostas voltadas para a superação das desigualdades historicamente produzidas, que promoveram assimetrias, desvalorizando uma cultura em detrimento da outra.

Um dos maiores desafios que permanece é o de desvelarmos a lógica epistêmica indígena, visto que tem sido secularmente negada, de maneira a garantir a supremacia da ciência eurocêntrica, a única reconhecida como ciência, por sua própria autodefinição. Como pontuado anteriormente, a ciência hegemônica tem sido eficiente em formatar o conhecimento orientando-o para lógicas totalizantes, universalizantes. Então, investigamos quais as percepções que emergem das falas dos acadêmicos sobre se o curso está conseguindo promover a interculturalidade enquanto uma interface entre essas duas culturas. Apresentamos algumas das percepções identificadas:

Na verdade, como eu disse, tudo tem suas falhas, tipo o curso, ele é voltado para a comunidade do campo, ele também não é específico para indígena né, mas ele trabalha, ele insiste naquilo de trabalhar a realidade do aluno (AE).

Eu acho que a universidade está preparada para atender quem for fazer o curso de Educação do Campo, não apenas os indígenas né, porque não fala só da cultura Kaingang. Não é um curso específico voltado para estudantes indígenas, então ele atende quem for ali, por exemplo, tem pessoas não indígenas também que faz o curso. Então ele não é voltado praticamente para os estudantes, ele atende um povo em geral, quem consegue entrar ali é atendido, não apenas os estudantes Kaingang (AB).

A análise dos acadêmicos indígenas destaca a formação que busca trabalhar a partir da realidade do aluno, mas também destaca que o que está subentendido é a centralidade da Educação do Campo e que, por isso mesmo, as especificidades ficam diluídas no todo. O ponto de reflexão, aqui, não é o de disputar a centralidade da formação do curso, mas de destacar que, se temos acadêmicos indígenas em formação, que atuarão em escolas do campo, no campo, mas que são escolas que atendem, em suas classes, alunos indígenas, esse atendimento dos professores que ali estão tem uma diferenciação, baseada em uma

orientação legal que precisa ser considerada. Lembrando que a legislação os ampara porque existem diferenças culturais que foram arduamente garantidas por lei, pois a orientação anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988 voltava-se para uma educação assimilacionista, ao desconsiderar as especificidades e o direito de acessarem uma formação escolar na qual sua cultura, sua língua e seus métodos próprios de aprendizado pudessem ser utilizados.

Mais do que a garantia de acesso à universidade – e universalidades –, o que se apresenta é a necessidade de garantir a pluriversalidade, a formação que esteja atenta à alteridade e às especificidades do outro. As conquistas disputadas nos espaços legais não podem ser desconsideradas. Da mesma forma, a percepção desses outros enquanto uma alteridade, com suas especificidades, precisa ser tematizada e compreendida pelos espaços de produção do saber nos quais estes acadêmicos são preparados para atuar nas escolas. Ainda que sejam sujeitos do campo, estão garantidos, por lei, pela especificidade que representam. À medida que vamos conhecendo as lógicas subjacentes às culturas nativas, essa diferença vai ficando mais visível e vamos percebendo que, se colocarmos a formação dos acadêmicos indígenas na categoria genérica de Educação do Campo, estaremos negando suas especificidades e desconsiderando a legislação que buscou proteger esta diferenciação.

A garantia de uma educação não mais assimilacionista somente começa a ser esboçada na Constituição Federal de 1988, mas ainda hoje é desconsiderada. Conforme pontuado no referencial teórico, a utilização da língua do colonizador nos espaços formativos tem sido um dos instrumentos de assimilação à cultura dominante, bem como a desconsideração da oralidade como uma metodologia que lhes é particular. A proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional imposto aos povos indígenas. Para Medeiros (2013, p. 1), “A atual escola indígena pretende-se uma escola dos povos indígenas, e sua construção, enquanto específica e diferenciada, está em curso desde 1988, quando foi garantido juridicamente a estes povos o direito à diferença”.

Esses elementos são sistematicamente desconsiderados pelos espaços formativos no ensino superior, conforme podemos perceber pela ausência de docentes e técnicos administrativos que tenham formação e embasamento para atender essas demandas em específico. São poucos os materiais sistematizados que podem contribuir na compreensão das especificidades de suas culturas e suas formas de organização e produção de conhecimentos ou que dominem suas línguas para que a formação possa atender aos princípios legais e romper com a lógica do racismo epistêmico e dos epistemicídios.

Consta na legislação que orienta a formação de um educador indígena a necessidade de assegurar às suas comunidades a utilização de suas línguas e dos processos próprios de aprendizagem, bem como o respeito à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições. Entendemos, assim, que, para contemplar esses princípios, alguns elementos precisam estar presentes na formação orientada a estes educandos, como o Regimento Coletivo das Escolas Estaduais Indígenas Kaingang/RS, o qual foi aprovado, no ano de 2003, pelo Conselho Estadual de Educação, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, publicado em 1988, e as experiências já vivenciadas e sistematizadas nas escolas indígenas.

Nesse sentido, nos dispomos a refletir sobre a atualidade da lógica assimilacionista nos espaços formativos, ainda que avancemos três décadas da promulgação da lei maior. Questionamos os docentes sobre esse avanço nos espaços formativos com a seguinte pergunta: considerando que as políticas públicas em geral têm se orientado para a assimilação dos povos originários à lógica eurocêntrica, desconsiderando suas tradições, especificidades, formas de se organizar e produzir conhecimento, o CIECCN⁷ tem se orientado pela mesma lógica ou consegue avançar para o que está garantido na CF de 1988, ao assegurar às comunidades indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem nas escolas? Seguem algumas respostas:

Eu acho bem difícil responder ela, porque eu não sei, não sei se temos nos orientado, eu acho que pela mesma lógica não, exatamente, mas de alguma forma a universidade, ela se orienta por esta lógica nas suas formas de educação, apesar de estarmos em um curso de Educação do Campo. Talvez em alguns aspectos nós conseguimos avançar, mas, né, a questão da utilização das línguas e dos processos próprios de aprendizagem. Eu acho que os processos próprios de aprendizagem, não nós não, em algumas medidas talvez nós tentamos contemplar mas, eu acho que com dificuldade. E as línguas no processo de aprendizagem, embora eles falem em sala de aula e às vezes tenham alguma dificuldade de falar o português para algumas tarefas (DC).

Eu penso que o curso é uma forma de resistência sim, a gente tem limites mas a gente já traz uma série de potencialidades, e uma delas é o próprio acesso dessas populações a educação superior. Eu acredito que isso é uma potencialidade muito significativa, tendo em vista que boa parte deles é o primeiro acesso em uma instituição pública, gratuita e de qualidade, assegurada por um processo seletivo especial. [...] Então, uma outra questão que a gente avança na perspectiva da língua que eu já tive

7 Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza.

situações em muitos estágios, da dificuldade dos alunos explicarem e eu permitir que eles explicassem em Kaingang mesmo eu não entendendo, ou entendendo pouco né, porque alguns termos técnicos eles tem que falar. [...] Mas eu imagino que o curso já é uma forma de resistência mesmo a uma forma de exclusão, que busca incluir e busca valorizar alguns processos importantes nas escolas indígenas que garantam a identidade desses povos, a história deles, a incorporação de elementos dessa história no próprio currículo escolar, não só como um resgate, mas como um diálogo mesmo com as áreas do conhecimento que eu acho que esse é um grande desafio nosso na área das ciências da natureza (DE).

Concordo que as políticas públicas em sua maioria são pautadas pela lógica do eurocentrismo, por isso, marginalizam especificidades, tradições, culturas e valores, aspectos estes caros, mas não considerados ao organizar e desenvolver os processos de ensino e aprendizagem – de produção de conhecimentos. É preciso também considerar que o curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza, foco deste estudo, na sua origem não foi pensado para o tipo de público que é majoritário indígena e da etnia kaingang. Talvez isso também se constitua em uma dificuldade para assegurar os aspectos inerentes à sua cultura, principalmente a sua língua (DB).

Eu acho que o curso tem se orientado por uma outra lógica de formação tentando sim assegurar às comunidades indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem nas escolas. Nos estágios a gente percebe o quanto é interessante nas escolas indígenas a gente ter estagiários indígenas que falam na língua materna, porque os alunos pequenos não entendem a linguagem do professor branco. Isso prejudica a formação deles. Enquanto o curso, a gente ajudando os alunos indígenas a chegarem lá como educadores, eu acho que sim, a gente está nessa direção, nessa linha de pensamento. Temos ainda muito a aprender. Estamos num processo de estruturação de formação no curso contemplando o público indígena, e eu acho que nesse sentido a gente tem bons progressos (DD).

Apesar de a ênfase estar centrada na língua e nos processos próprios de aprendizagem, outros elementos que fazem parte do contexto formativo são agregados nas respostas desta questão. Primeiramente, a inclusão desses sujeitos nos espaços formativos, que, a princípio, não eram esperados. Na resposta à questão, resgata-se a organização curricular do curso, que não foi projetada para o atendimento desta especificidade, bem como o desconhecimento e a ausência de formação dos docentes para atuarem com esse público específico, entre outros elementos que ampliam os desafios advindos da presença de acadêmicos Kaingang no curso. Enquanto currículo, uma breve análise das disciplinas e das respectivas referências, bem como a legislação que consta no projeto político-pedagógico (PPP) do curso, demonstra que estes sujeitos não estão contemplados

no texto oficial, o que demanda um esforço por parte dos docentes do curso em buscar formas de contemplar essa especificidade. Quanto à questão da utilização das línguas, os acadêmicos a utilizam para dialogar entre si ou mesmo ao realizarem as práticas de estágio nas escolas indígenas, mas não há uma política de inserção da língua como uma possibilidade de diálogo intepistêmico, de trazer os conhecimentos que operam na lógica intrínseca à cultura Kaingang para serem estudados e compreendidos na relação com a cultura acadêmica. Essa forma de estruturar o diálogo intepistêmico ainda está distante dos espaços educativos formais, os quais operam colocando a lógica ocidental como norma instituída e instituinte dos espaços formativos.

A preocupação na produção de materiais bilíngues está presente; entretanto, ocorre mais como tradução do conhecimento sistematizado a partir de uma lógica institucional, de tradução, e pouco significada a partir da cosmologia nativa. Para o atendimento da legislação, não se investiu e não parece fazer parte da lógica formativa buscar a inserção de docentes ou técnicos administrativos que dominem essas línguas, voltada à formação específica para atendimento das demandas e especificidades dos povos originários, e mesmo na utilização das legislações e materiais bibliográficos em que estejam representados. A legislação ampara, ainda, a presença de especialistas nesses conhecimentos, que poderiam ser integrados aos espaços formativos, o que também não parece ser percebido como uma estratégia de inserção desse conhecimento de culturas tão diversas. Tais potencialidades estão em um vir a ser, pois, primeiramente, precisamos perceber as ausências, os esquecimentos, as diferenças não reconhecidas, ou seja, o estranhamento do que foi normatizado, para, então, buscar desenvolver a interculturalidade crítica. E quanto aos processos próprios de aprendizagem, mais uma vez, destacamos que a oralidade e o conhecimento tanto da cosmologia, dos mitos e dos conhecimentos alimentares e curativos poderiam ser melhor explorados, inclusive com a participação dos Kuiãs, kofás ou mesmo dos caciques.

Compreendemos que essas ausências se justificam pelas universidades estarem entre as estruturas hegemônicas de produção e reprodução do saber enquadrado na lógica ocidental, que desautoriza mitos e saberes não certificados pelos seus métodos de validade. Tanto a oralidade quanto os mitos são lógicas que a Modernidade aponta como ultrapassados e os detentores dos saberes indígenas enquadrados como conhecimentos populares. A legislação permite e orienta, mas a hegemonia do saber, da ciência ocidental, desautoriza.

Ainda no que se refere ao amparo legal, resgatamos as orientações constantes no Parecer 14 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, em

vigor desde 1999, que prescreve as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Jófeg (2010, p. 144) as sintetiza no texto *Povos Indígenas e o Direito à Educação no Brasil*:

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas (Parecer 14 do Conselho Nacional de Educação).

A formação de docentes indígenas pela instituição contribuirá, até certo ponto, na possibilidade de que os professores das escolas indígenas sejam indígenas. No entanto, se os docentes que os formam não são indígenas, como será essa formação? Quais as condições que são necessárias para que a interculturalidade funcional seja superada e a lógica assimilacionista não seja preponderante nestes espaços formativos?

Nesse sentido, destacamos a importância de que aconteçam avanços nos espaços institucionais, no sentido de atentar para as experiências sistematizadas pelos professores Kaingang que já atuam nesses espaços e olhar de forma crítica e descolonial para a formação superior. Afinal, tanto o desprendimento da Razão Imperial quanto o descentramento do modelo ocidental são necessários para que os processos formativos possam ocorrer de maneira menos vertical e a produção da diferença colonial seja enfrentada.

Refletindo sobre os projetos pedagógicos voltados às escolas indígenas, Paula (1999, p. 82) destaca que a diferença precisa ser reconhecida, pois “[...] ainda há o agravante de tratar-se de culturas diferentes, ou seja, estamos lidando com conhecimentos produzidos por sociedades diferentes, em situações históricas específicas”. E afirma também que temos que ter cuidado na organização curricular, nas metodologias, nas relações de saber-poder: “Se só os conhecimentos da cultura majoritária forem valorizados, continuaremos a considerar os povos indígenas como incapazes de produzir conhecimentos” (PAULA, 1999, p. 82). Nesse sentido, registra-se na proposta curricular da escola onde Paula atua, o seguinte entendimento:

[...] a escola não pode menosprezar o saber próprio da comunidade indígena. A partir do conhecimento do índio sobre biologia, botânica, zoologia, astronomia etc., os conhecimentos nossos também serão

apresentados, mas de uma maneira comparativa e não como verdades absolutizadas (ESCOLA TAPIRAPÉ, 1986, p. 4-5).

Procurando localizar o que está ausente, trazemos, abaixo, as sugestões e considerações apontadas pelos acadêmicos Kaingang que poderão contribuir para que os costumes, mitos, as crenças e tradições possam fazer parte do cotidiano dos processos formativos, no sentido também de procurarmos localizar os traços epistêmicos ainda pouco percebidos em relação às formas específicas de conceber a existência. Partimos do pressuposto de que, se não houver a possibilidade de conhecer e reconhecer esse outro, o projeto assimilacionista dificilmente poderá ser superado e os conhecimentos científicos ocidentais continuarão a ser as lentes pelas quais aprendemos e ensinamos a ler o mundo.

O acadêmico AA sugere que a oralidade seja incluída no processo formativo: “Pensando que não estão presentes o conhecimento prático de comunicação entre o povo Kaingang pois isso vem de pai para filho. Na comunicação verbal em suas comunidades indígenas”. Na sugestão do acadêmico, resgatamos como a lógica moderna, que coloca como ultrapassados os povos que possuem a oralidade como metodologia de produção e reprodução de saber, está impregnada no nosso cotidiano e não percebemos. E nos estimula a repensarmos esse instrumento que para nós já está ultrapassado, mas que possui sentidos e significados que precisamos, por isso mesmo, redescobrir. Reconhecemos um diálogo com a sugestão trazida pelo acadêmico AA no que Guisso e Bernardi (2017, p. 152) apresentam:

O processo cultural das histórias indígenas revela valores espirituais que, muitas vezes, estão ocultos nos mitos, nas lendas transmitidas de geração em geração pelas pessoas mais velhas da comunidade. É por isso que a oralidade é a peça-chave que norteia a educação indígena: são os mais velhos que ensinam, que transmitem conhecimentos milenares, num processo contínuo de fortalecimento do povo indígena.

Percebemos que a academia mantém a lógica colonizadora ao descartar as especificidades. Nas entrevistas, a oralidade é apontada como um limitador, por não nos permitir acessar o conhecimento sistematizado pelas culturas predominantemente orais. Mas não se problematiza a ausência desta metodologia, como algo a ser valorizado e potencializado no processo formativo. A oralidade tem sido substituída pela escrita, desconsiderando, primeiramente, essa ferramenta de manutenção e preservação dos conhecimentos. A experiência de vida e os conhecimentos dos mais velhos constituem-se como uma especificidade na organização desse povo. Quando os mais velhos são

desconsiderados, toda essa organização perde o sentido. É por isso que a participação dessas bibliotecas vivas deve ser valorizada, seja presencialmente nos espaços formativos, seja ouvindo-os nas comunidades.

Entendemos que, devido à importância dessa ferramenta para a preservação dos conhecimentos tradicionais, ela não deveria ser descartada pelo fato de, no entendimento da academia, não fazer parte do arcabouço legitimado pela Modernidade. O Mito da Modernidade nos faz desvalorizar tanto essa metodologia quanto as histórias que são atravessadas de muitos sentidos e significados e disponibilizadas por essa dinâmica que envolve o encontro dos sujeitos em um momento histórico em que o encontrar com o outro é cada vez mais raro. Então, a partir da sugestão do acadêmico e da valorização desta que é uma particularidade desse povo, entendemos que a oralidade é uma estratégia que pode ser revitalizada e pensada não somente para os espaços escolares, mas também para a educação não formal. A sugestão de fazer uma roda de conversa, apontada pela acadêmica AE, segue a lógica da oralidade, considerando que é em roda que ocorre a troca de conhecimentos ou a contação de histórias:

Como fazer uma roda de conversa, os educandos trazendo seus TCCs. Claro, isso precisa do auxílio dos professores. Pois alguns acham que não dá para fazer trabalhos porque não está provado pela ciência, ou simplesmente não tem nada que falar disso.

Na fala da acadêmica AE, está presente a possibilidade de utilização dos conhecimentos já produzidos pelos acadêmicos do próprio curso em uma dinâmica que permite socializar e valorizar suas produções. A acadêmica tem a preocupação em manter os papéis hierárquicos nas relações de saber e poder na instituição ou de ter a tutoria dos docentes para que seja um espaço valorizado academicamente. Ao mesmo tempo, entende este como um momento de reflexão sobre o conhecimento que está autorizado a ser estudado e registrado neste espaço e sobre os limites da produção científica nesse modelo que tende a excluir as especificidades dos povos nativos por desvalorizá-los. Traz, assim, um tensionamento interessante, já apontado anteriormente pela docente DC (até que ponto eles devem se adaptar à universidade e até que ponto a universidade deve se adaptar a eles).

Há entendimento de que os professores indígenas que já atuam há mais tempo nas escolas das comunidades possuem um acúmulo de experiência que poderia ser compartilhado nos espaços formativos. É o que manifesta o acadêmico AB:

Acho que quem tem esse conhecimento são as pessoas mais de idade das comunidades, então tem professores indígenas que tem uma caminhada longa. Tem professores com quinze anos de sala de aula, tem professores com vinte anos de sala de aula. Então acho que teria que ter, fazer uma mesa redonda e trazer esses professores para debater sobre esses conhecimentos, digamos trazer um senhor de idade pra falar sobre isso. Porque tem professores que já pesquisaram bastante sobre isso, e agora tem uma gurizada nova que tá na faculdade e muitas vezes eles fazem também algumas pesquisas mas não são fonte segura. Então tem tudo isso. Então teria que primeiro sentar com os professores mais velhos que estão nas escolas que têm algumas pesquisas em mão. Porque pra tu fazer uma pesquisa não é de uma hora para outra, então creio que tem algumas pesquisas muitas vezes aí que não são de fonte segura. Na verdade tinha que ter, vamos dizer, uma pesquisa teria que ser avaliada por pessoas que já atuam na área da pesquisa, por exemplo, os professores indígenas, os professores indígenas junto com seus velhos, eles que contam.

Quanto ao registro dos conhecimentos tradicionais, AB entende que precisa haver um acompanhamento mais próximo por parte desses professores para que seja realizado um registro adequado. Reflete, assim, sobre a possibilidade de haver, por parte da academia, uma abertura para o conhecimento de autoria daqueles que possuem a memória das necessidades, problemas e limitações da dinâmica escolar, na relação entre dois mundos, e também das potencialidades e saberes acumulados. Sua sugestão ampara-se na lógica de que o conhecimento está com os mais velhos, devendo, então, serem acessados para que o conhecimento ancestral possa ser inserido nos processos interculturais.

A sugestão da acadêmica AD é a inclusão de conhecimentos voltados à diversidade de culturas que moram no campo, tanto da etnia Kaingang como de outras:

Assim como no curso trazem a realidade do campo deveria ser pensada uma maneira de trazer a realidade Kaingang, não só do povo Kaingang, mas de outras tribos indígenas que muitos autores trazem.

Destaca-se, assim, a necessidade de incluir a diversidade nos espaços formativos, pois, como aponta Cipriano (2014), a formação do ser Kaingang, da sua identidade, depende da diversidade para se concretizar. Portanto, ampliar a diversidade é fundamental, uma vez que a efetividade deste processo depende da inserção de conhecimentos, histórias, mitos e memórias de outras culturas. A acadêmica AC acredita que isso pode ocorrer “Através do kuiã ou até mesmo de palestra com lideranças da comunidade”. Ela sugere que os conhecimentos tradicionais sejam incorporados no processo formativo através da participação

de pessoas da comunidade que tenham acúmulo de conhecimentos e vivências ou através da presença do Kuiã. A acadêmica AD, anteriormente mencionada, também acredita que “Os mitos são muito importantes e que de alguma forma deveria ser usado no curso para que assim possamos aprender com nossos colegas de outras aldeias”.

A partir do diálogo com os participantes da pesquisa, é possível perceber que o repertório cultural tanto das *gufã*⁸ (narrativas que contam as origens, nos tempos ancestrais, e relatam fatos de tempos mais antigos, como as fábulas) quanto das *ti si kãme* (histórias antigas e verdadeiras) e as *venh ó* (narrativas engraçadas ou inventadas, mentiras) variam de lugar para lugar. Nesse sentido, compreende-se que a retroalimentação desse repertório e sua comparação permitiriam identificá-lo, ampliá-lo e estudá-lo, considerando ter na oralidade sua forma de expressão e nesse material estar a memória viva desses grupos, bem como orientações sociais, culturais e éticas presentes nos sentidos que agregam às histórias que são contadas. A sugestão da acadêmica está voltada, portanto, à inserção e valorização desse repertório cultural e identitário nos espaços formativos. A acadêmica AF também entende que “O conhecimento desenvolvido pelos Kaingang poderia ser utilizado de forma exemplar como o ponto de partida de tal tema ou assunto a ser discutido e estudado”.

A sugestão de iniciar o desenvolvimento de uma temática a partir do conhecimento Kaingang remete à utilização dos mitos como ponto de partida ou das propriedades das plantas medicinais, das temáticas e problemáticas apontadas pelos educandos ou, ainda, dos temas contextuais, conforme sugere Pimentel da Silva (2017). Consideramos que as sugestões apresentadas pelos acadêmicos entrevistados permitem ampliar o repertório de ações e conhecimentos que os docentes do curso já vêm sistematizando e experimentando de forma a conhecer e reconhecer esse outro, que até pouco tempo atrás não conseguia acessar de forma tão expressiva as vagas disputadas de um ensino superior. E agora que eles estão presentes nesses espaços, precisamos localizar estratégias para efetivarmos a condição de diálogo em uma perspectiva de horizontalidade, permitindo interculturalidade e interepistemologias. Nessa perspectiva, aponta a docente DC:

Eu acho que, estudar talvez um pouco mais a história, a trajetória dos próprios Kaingang enfim, eu me surpreendi muito quando eu cheguei no curso, porque eu morei numa cidade que tinha muitos indígenas

8 Conforme sistematizado por Marcia Nascimento (2010), no artigo “Ēg vī ki k-mén sīnvī han as artes da palavra no kaingang”, essas são as formas nas quais as histórias Kaingang se estruturam.

no Mato Grosso do Sul, e no curso que eu trabalhei só tinha um, então eles eram completamente marginalizados na cidade. E aí eu cheguei em Erechim, nunca pensando em ter esse público, e eu cheguei ali e o público era majoritariamente indígena, e eu me perguntei: onde estavam essas pessoas que eu nunca fiquei sabendo delas.

Então isso foi muito marcante, então eu acho que nós temos muitas contribuições para permitir uma formação mais qualificada e que atenda melhor às necessidades deles. Eu acho que a escola de educação básica também precisa pensar melhor essas questões porque as escolas de educação indígenas, acho que elas também têm a mesma questão que as escolas da Educação do Campo, que é muitas vezes uma educação urbanizada, lá naqueles espaços eu acho que está um pouco relacionada a isso. Essas nossas reflexões e possíveis contribuições pra uma formação mais adequada para eles e para elas.

Nesse relato, temos a constatação de que a universidade tem sido, historicamente, um não lugar para os povos indígenas. O curso de Educação do Campo encontra-se em um espaço de tensionamento por seus acadêmicos serem majoritariamente indígenas, não sendo possível desconsiderar essa especificidade. Ocorre que a lógica da produção de conhecimentos na ciência ocidental se organizou para desconsiderar a forma como tais culturas se organizam. E essas características são produzidas e reproduzidas internamente nesses espaços formativos. Assim, para rompermos com essa lógica, necessitamos romper com as estruturas que até então a tem constituído. Essas estruturas ainda estão bem presentes no cotidiano do curso de Educação do Campo, pois o conceito de interculturalidade é construído enquanto reconhecimento desse outro, como uma troca entre diferentes culturas, desconsiderando as evidências da supremacia da lógica ocidental sobre as demais culturas, em que mesmo hegemônicos em sala de aula não podem ter a hegemonia. Não que essa hegemonia seja desejada, pois assim manteria o modelo de dominação que se busca desvelar, romper e superar. Desvela, contudo, os processos de subalternização e adaptação ao modelo colonizador, que valoriza conhecimentos e orientações que, muitas vezes, não dialogam com as necessidades dessas populações.

Ocorre o reconhecimento de que são socialmente desconsiderados e seus conhecimentos desvalorizados, mas não há maiores problematizações sobre o lugar que é dado ao indígena desde o início do processo colonial até os dias de hoje. Mesmo percebendo que a ciência hegemônica tem sistematicamente excluído os indígenas e seus conhecimentos, ainda assim a formação científica nos moldes da ciência ocidental se mantém como o modelo a ser adotado na formação desse educando. Lembrando que a interculturalidade

funcional está centrada no diálogo, convivência e tolerância, sem tocar nas assimetrias e questionar as “regras do jogo”. E mesmo que a diferença seja reconhecida, acaba neutralizada e esvaziada de seu significado. Anuncia-se, assim, a necessidade de ampliar e aprofundar os conceitos de interculturalidade, de forma a promover rupturas e avanços nessa lógica. Isso é justificado por Walsh (2009, p. 2):

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém, ainda mais importante, é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos-, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

Essa estratégia de construir o novo, diferentemente do que se espera de um espaço civilizador, pautado no consenso, espelha-se no dissenso, no conflito. Não porque queira criá-lo, mas simplesmente porque ele sempre esteve presente. Apenas não o potencializamos. Pelo contrário, agimos pela sua neutralização. Como destaca Rivera Cusicanqui (2015):

Por tanto, seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir – a partir da diferença - as estruturas coloniais do poder como desafio, proposta, processo e projeto; é re-conceitualizar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver. Por isso, o foco problemático da interculturalidade não reside somente nas populações indígenas e afrodescendentes, mas em todos os setores da sociedade, inclusive no dos branco-mestiços ocidentalizados (*apud* Walsh, 2009, p. 3).

Não há dúvidas que a centralidade nos espaços formativos ainda está fortemente embasada na ciência ocidental. A interculturalidade e a monocultura são, entretanto, processos que operam em oposição. Por isso a ideia de descentramento. Descentrar é optar por não mais promover e servir às monoculturas da mente. Descentrar é descolonizar, é romper com aquilo com o qual nos carimbaram. É despir-se das amarras do conhecimento ocidental que trazemos arraigadas em nós, do narcisismo de nos espolharmos nos europeus e, assim, mantermos aqueles que eles subjugaram dominados, inferiorizados.

Os verdadeiros donos dessas terras chegaram à universidade, mas continuam sem ter acesso a uma formação descolonizada. Por isso, o descenramento. Porque nossas limitações, nossos reducionismos não podem mais ser a norma. Isso é difícil para nós, que tememos que as coisas fujam do controle. É perceptível que nós, não indígenas, desconhecemos as profundas implicações do processo colonizador, nas autorrepresentações e no preconceito ao qual os povos indígenas estão submetidos; no racismo epistêmico que nós produzimos e reproduzimos ao não nos autorizar a utilizar bibliografias que os insiram no espaço acadêmico, não reconhecendo e desconhecendo sua produção do conhecimentos e negando o ingresso nos espaços do saber, de conhecimentos que a ciência ocidental tem sistematicamente inferiorizado, negado e invisibilizado.

Aqui temos que atentar, ainda, para duas questões: 1) inserir os acadêmicos indígenas sem questionar o modelo de ciência que os diminui significa enquadrá-los nesse modelo, em uma lógica assimilacionista; 2) ampliar os espaços e tempos do processo formativo, voltando-se a compreender essa alteridade, significa romper com esse modelo e permitir que as lógicas outras também sejam parte do processo formativo. Precisamos alcançar lógicas outras para que possamos apostar na “[...] construção deste diálogo intercultural, de onde, possamos começar a ver, este outro modo de ser – o ser indígena – com olhos de quem respeita”. Dessa forma, será possível “[...] mudar nossas fronteiras de pensamento, as quais nos limitam e reforçam o sentimento de dominação, que tem se construído ao longo de nossa história” (BARCELOS; MADERS, 2013, p. 201).

E vejamos o quanto é difícil perceber que nós, homens e mulheres autorizados a atuar nas instituições acadêmicas, o façamos para controlar o outro. E que, então, eles permanecerão sendo os dominados. Nós queremos/precisamos dominar. E, desse modo, eles continuarão a ser os dominados. Não admitimos experimentar o novo. Temos medo de perder o controle. Enquanto guardiões do eurocentrismo, enquanto instrumentos dessa lógica que nos dominou e da qual somos frutos, precisamos manter essa lógica, essa engrenagem funcionando.

Dar continuidade à lógica acadêmica fundada no reducionismo, na exclusão das lógicas outras, não no diálogo entre os diferentes conhecimentos, eis a tarefa que seguimos reproduzindo quando não percebemos como opera o sistema colonizador. É contra esse tarefismo que a decolonialidade busca desvelar a colonialidade como o outro lado da Modernidade e buscar formas em que o diálogo com o outro ocorra na perspectiva da horizontalidade.

9.5 INTEREPISTEMOLOGIAS

Localizamos o marcador “interepistemologias” na categoria ontológica do *saber*, pois permite a ampliação das dimensões do conhecimento autorizadas a acontecer nos espaços formativos quando avançamos para o diálogo com esses saberes outros. Trata-se de uma atitude de insubmissão à Razão Imperial, instituída para que apenas uma lógica seja viabilizada nos espaços de produção e reprodução do saber, agindo de forma a manter a hegemonia e o *modus operandi* do modelo capitalista vigente ao determinar ser a única forma de produção do conhecimento, negando o diálogo e a existência de outras formas de produção de conhecimento. A interepistemologia busca a produção de um saber voltado para a recuperação de conhecimentos fadados ao esquecimento, de formas outras de conviver com a natureza, com a espiritualidade e com o outro, seja esse outro um humano, um animal, uma planta ou mesmo uma percepção não reconhecida pela lógica ocidental, como a lógica espiritual presente nas cosmologias nativas.

Considerando a cultura Kaingang enquanto constituição de alteridades, estaremos investigando quais as percepções presentes nos sujeitos do processo educativo frente a essas diferenças e possibilidades de interação. O marcador “interepistemologia” centraliza os elementos que apontam para a relação de dois conhecimentos distintos e suas interfaces. A fim de problematizar as semelhanças e diferenças existentes entre esses dois contextos, foi desenvolvido o seguinte questionamento aos acadêmicos: para você, existem limitações ou diferenças na forma como o conhecimento é produzido pela cultura Kaingang e na forma como a ciência organiza a produção do conhecimento? Estas são algumas das respostas de acadêmicos Kaingang:

As diferenças [estão] na forma com o conhecimento do povo Kaingang é produzido pelas suas culturas tradicionais e envolvendo as ciências pro conhecimento científico (AA).

Sendo as diferenças, na cultura kaingang o conhecimento é repassado de forma oral e prática, já na ciência o conhecimento é mais teórico (AD).

Existe sim... porque o conhecimento Kaingang não tem sido registrado, muitos velhos se vão e levam junto o conhecimento que não estão sendo registrados, escritos. Já a ciência organiza e registra! (AB).

Sim existe limitação na forma como o conhecimento é produzido pela cultura Kaingang e diferenças na forma como a ciência organiza o conhecimento produzido pela cultura Kaingang, porque a ciência nos ensina que o conhecimento precisa ser comprovado para ter validade, a ciência produz a desvalorização dos outros conhecimentos (AF).

Na percepção destes acadêmicos, a diferença em relação à produção de conhecimentos acontece nas especificidades de sua cultura, no uso da oralidade e nas ações do cotidiano da comunidade, enquanto consideram o conhecimento organizado pela ciência como de cunho mais teórico e voltado ao conhecimento científico. A acadêmica AD destaca que a ciência produz a desvalorização dos outros conhecimentos, uma vez que, não havendo comprovação dos conhecimentos Kaingang pela ciência, são descartados. Conforme sistematizado no referencial teórico, o conhecimento Kaingang carece de conceitos em sua dinâmica cultural, como apontado por Bicalho (2017) e Feliipe (2013), sendo estabelecido através das relações e percepções com o meio, traduzido através das histórias e dos mitos e transmitido pela oralidade nos ritos, mitos ou nas atividades do cotidiano.

Para o acadêmico AB, a diferença ocorre na metodologia do registro, e a perda também é um prejuízo cultural, na medida em que os sábios que detêm o conhecimento não são acionados a tempo de realizar o registro de seus conhecimentos em vida. Enquanto o conhecimento dos Kaingang está centrado na oralidade e na memória de suas bibliotecas vivas, na ciência hegemônica está centralizado na escrita e na comprovação científica.

Alguns estudantes destacam a importância da ciência através da possibilidade de ampliar seu conhecimento e estabelecer relações com seus conhecimentos originários:

A Ciência pra mim é uma forma melhor de explicar os conhecimentos através das pesquisas! (AB).

A ciência tem ajudado a desvendar muitos mistérios da cultura, bem como, a composição química de algumas folhas utilizadas na alimentação kaingang, entre tantos outros (AD).

A Ciência apenas explica os fenômenos que acontecem na natureza, porém, referente à questão 8 ela deixa a desejar, pois é algo que não acontece na ciência então é mito, é algo que a ciência não explica (AE).

Sim, a ciência tem desconsiderado o conhecimento indígena. Porque o conhecimento precisa ser comprovado, testado para ser valorizado (AF).

Nas falas dos acadêmicos, destaca-se a importância de acessarem os métodos científicos por meio da academia, permitindo compreender melhor o conhecimento pelas pesquisas e desvendar muitos dos mistérios presentes nos conhecimentos indígenas e na própria natureza. Revela-se, assim, a importância de instrumentalização desse segmento da população, que, ao acessar

essa lógica, inicia o registro e a reflexão sobre a produção de conhecimento, traduzindo o conhecimento de sua cultura a partir de dentro, de forma intrínseca.

Apesar de estabelecerem relações produtivas com a apropriação da ciência como método de ampliação do conhecimento, a acadêmica AE registra a existência de limites na capacidade de explicação, sendo classificadas como mito as questões não resolvidas pela ciência. Para a acadêmica AF, ocorre a desvalorização do conhecimento indígena pela ciência ao exigir a comprovação dos conhecimentos nos moldes da ciência ocidental para que sejam aceitos, desconsiderando a autenticidade de outras formas de saber. A inserção dessa forma de produzir conhecimento junto aos acadêmicos indígenas não passa despercebida pelos docentes. Nesse sentido, DD avalia:

[...] Então inserir a ciência na cultura deles é uma mudança, e a discussão é, é uma mudança para algo positivo ou para algo negativo, e eu também digo para eles: olha, eu não tenho resposta para isso. A ciência ajuda em muita coisa, mas o detalhe é, como é que nós aproximamos essa ciência da realidade deles, ou das necessidades deles e fazer com que a ciência tenha algum sentido.

Destaca-se, assim, a possibilidade de colonizar ou descolonizar, presente na produção de conhecimentos. Nessa dualidade, apresenta-se o caráter ontológico e epistêmico da diferença colonial. Como o indígena estará se apropriando desse conhecimento? Em uma perspectiva de diálogo intepistêmico ou de assimilação ao modelo hegemônico, à forma tradicional de fazer ciência?

Ainda sobre as questões apontadas quanto ao papel da ciência, a percepção sobre como os acadêmicos indígenas percebem e constroem o conhecimento e os papéis assumidos e prescritos a eles pela sociedade, a docente DE traz estas reflexões:

Então, eu acredito que eles têm uma referência muito forte no trabalho manual, no fazer, no tocar, no experienciar, no precisar desses estímulos de referências muito práticas, de exemplos muito concretos de questões que façam sentido no universo deles para a produção do conhecimento, tanto do ponto de vista pedagógico, do processo de ensino-aprendizagem, quanto do ponto de vista do distanciamento da pesquisa, do pensar sobre, as questões que exigem um certo distanciamento para entender o tema e o objeto de estudo por diferentes ângulos. Eu acho que perpassa muito por esta questão de propor questões muito práticas de temas muito significativos para eles, assim, que fazem parte do universo próximo da vida deles, que tem sentido naquele universo de vida deles, e acho que é isso. E aos poucos inserindo essa necessidade de refinamento, de conceitos, de como eu posso trazer outras referências, outros olhares para o tema que não sejam os de senso comum e que eles possam avançar, pra não fazer uma

leitura equivocada ou acabar se inferiorizando de leituras preconceituosas que fazem sobre eles. Então isso é muito importante, assim, pensar que eles não assumam uma representação da história de vida deles do desenrolar dessa história de vida a partir de referências preconceituosas, discriminatórias. Enfim, de exclusão mesmo, de opressão para com o povo deles. Porque eu acho que isso é muito forte na nossa sociedade, inclusive no curso e na universidade, e esse é um desvelamento, uma necessidade que eu acho que se coloca como objetivo do curso de se desvelar para que não se carregue esse estigma, e se consiga ter uma transformação social também vinculada a uma inserção mais crítica de diferentes temas.

A docente DE estabelece, desse modo, um caminho entre a dinâmica presente na lógica Kaingang e a apropriação do conhecimento científico para instrumentalizá-los a avançar em seus modelos conceituais e epistêmicos. Reflete ainda sobre a diferença epistêmica, que os têm colocado como inferiores, e a necessidade de superação desse lugar, assim como o papel do curso em refletir sobre essa condição de inferioridade e em auxiliá-los a caminhar nas reflexões e não ficar no senso comum.

Quanto às diferenças estruturais na relação desse modelo científico em relação à cosmologia desses acadêmicos, o docente DD aponta que:

Os modelos de produção de conhecimento, esses modelos científicos hegemônicos, como já falado antes, não estão muito próximos da realidade dos nossos alunos. Eles entendem a natureza de forma diferente, eles têm uma relação com a natureza de forma diferente. O formato dado ao modelo científico ocidental é o formato de homem distante da natureza. Tradicionalmente, outras visões já estão sendo desenvolvidas, mas falando de forma geral ainda é isso, então, não tem proximidade com o pensamento cosmológico dos povos originários. E isso sim, de certa forma é um problema no processo formativo, porque vai, não é contra, mas é algo muito diferente daquilo que eles pensam, dessa proximidade, desse contato maior que eles têm com a natureza, então, acaba sim sendo um problema.

O docente destaca, portanto, as distinções já apontadas no referencial teórico, no que se refere às diferentes percepções presentes no paradigma nativo em relação ao paradigma ocidental quanto à cisão homem/natureza, que não ocorreu com os povos nativos.

Apesar deste dilema estar presente nos espaços formativos, o encontro com o diferente, como aponta a própria lógica Kaingang, é um espaço de quanto à potência presente nessas diferenças a busca de encontrar sentido nos conhecimentos dos educandos promove experiências de diálogo entre estes dois contextos, o instituído-institucionalizado em relação ao “tradicional”, não institucionalizado. É o que refere a docente DC:

Já temos várias experiências desse diálogo com o conhecimento específico, por exemplo o livro das histórias em quadrinhos, de ser traduzido para a língua Kaingang, de várias experiências de estágio terem articulado esses conhecimentos de ciências da natureza com os conhecimentos da cultura deles.

Alguns TCCs também, mas acho que talvez no andamento, digamos, do semestre isso precisaria ser melhor articulado, embora já temos, eu acho que, vários avanços nessa questão. Tentamos articular sim na própria formação alguns processos, por exemplo, articulados ao ensino de química. Há, no cozimento do Fuá, por exemplo, porque precisa cozinhar tantas vezes, enfim, eles têm um conhecimento vinculado a isso. E tem alguns respaldos da ciência tradicional que explicam essa questão da toxicidade, da mandioca brava, do cianeto, enfim, que a gente tenta articular algumas coisas que a gente consegue fazer esse vínculo entre o que a gente conhece da ciência e o que são os saberes deles, e onde eles se juntam né, mas nem sempre a gente consegue fazer essa ponte, nós né. E talvez eles pudessem tentar fazer melhor essas pontes, mas aí nós precisamos de condições, de algumas condições que nem sempre nós temos. Então nas disciplinas eu trago alguns elementos, como eu já mencionei, a questão do Fuá, que é a mandioca brava, que é a folha, a produção do Kiki que em diálogo com eles você vai identificando algumas questões químicas que podem ser articuladas, como a fermentação, relacionada, também, com o bolo na cinza, produção do bolo, enfim, nós vamos tentando articular em alguns momentos, ainda de forma ainda bem atual nas disciplinas, mas nos TCCs tem aparecido elementos mais significativos.

A docente destaca que a produção de material didático na língua Kaingang é uma experiência de estabelecimento de diálogo com as especificidades desses acadêmicos, bem como na compreensão dos princípios ativos presentes nas ervas medicinais ou nas plantas utilizadas na alimentação. Ou seja, de como está sendo estabelecida a relação entre os conhecimentos cientificamente sistematizados e a presença desses processos físicos e químicos no dia a dia dos educandos. Essa vivência, sem dúvida, já é o estabelecimento de um diálogo, mas que ainda parte da ciência hegemônica visando esclarecer e desvendar os processos físico-químicos envolvidos na preparação dos alimentos e bebidas desenvolvidos culturalmente pelo povo Kaingang.

Se pensarmos na possibilidade de uma investigação sobre como ocorre a descoberta de certos tratamentos utilizados pelos Kuiã, a partir do auxílio dos espíritos-guia, por exemplo, em lógicas que extrapolam o enquadramento das ciências da natureza (pela limitação de seu instrumental e de suas temáticas de estudo), já haveria maior dificuldade em aprofundar essa questão. Isso ocorre mesmo na lógica de um curso interdisciplinar, até porque sua interdisciplinaridade tem ênfase nas ciências da natureza e marca, assim, um limiar

entre as ciências humanas, que ainda precisam avançar. Por exemplo, se essa problemática for analisada por um viés antropológico, poderá ser, pelo menos, registrada como uma característica cultural dessa população, ainda que como um elemento cultural, que não pode ser cientificamente validado por estar no campo da espiritualidade ou do imaterial.

Percebemos, então, que já ocorre um processo de diálogo entre as duas culturas e os caminhos já estão sendo trilhados. Compreendendo que esse movimento ocorre dentro dos espaços institucionais, que operam fortemente em uma lógica ocidental, algumas limitações ainda se mantêm presentes e, para o seu enfrentamento, reconhecer as assimetrias e limitações impostas pelo modelo científico hegemônico é um primeiro passo, importante para permitir o avanço nessa caminhada, de forma ainda mais potente.

Partindo do pressuposto de que as divisões e fragmentações produzidas a partir da revolução científica nas culturas ocidentalizadas e muitos estudos realizados com as populações nativas apontam que tais dissociações podem não fazer parte das cosmologias destes povos, os acadêmicos e acadêmicas foram questionados sobre a existência de conflitos ou sintonia entre as visões de mundo a partir do contato do Kaingang com os espaços formativos (escola, universidade). Estas são algumas respostas apresentadas:

Para mim, existe a sintonia quanto as diferentes visões de mundo, pois sempre é bom analisar contextos diferentes de um mesmo problema ou realidade (AD).

Conflitos... Com certeza ocorre. Muitas visões diferentes (AC).

Sim, ocorre conflito entre o saber científico e o saber popular. Que muitas vezes precisam ser estudados e levantar novas propostas através das pesquisas realizadas! (AB).

Sim, ocorre sintonia (AF).

Observa-se que as percepções podem variar conforme a experiência vivenciada pelo acadêmico, mas é possível que as duas situações sejam vivenciadas no processo formativo, ou seja, tanto os diálogos quanto os estranhamentos. Como apontado pelo acadêmico AB, a partir de estudos mais sistematizados, os conflitos podem gerar pesquisas buscando resolver os impasses que surgem a partir dessa interação. Constata-se que a dialogicidade entre o conhecimento científico e o conhecimento Kaingang já ocorre, mesmo que a lógica ocidental seja dominante. Na fala do acadêmico AB, destaca-se a possibilidade de

que os conflitos sejam o motivador para novas pesquisas, buscando estudar os fenômenos apontados pelas diferenças de compreensão.

Os acadêmicos também foram questionados sobre a utilização de bibliografia de autores Kaingang e se consideram produtores de conhecimentos. Na sequência, algumas das respostas obtidas:

Sim, utilizei alguns artigos e livros de colegas. Considero bastante valioso pois nos estimula a estar buscando escrever mais. Sim, me considero uma produtora de conhecimentos (AE).

Existe sim autores indígenas e no momento utilizo muito nas minhas escritas. É válido, pois se refere a alguém que entende e traz à tona os conhecimentos que tentamos descrever. Com certeza cada um que está dentro de uma universidade é produtor de conhecimentos (AD).

Todos nós somos cientistas, pois estamos descobrindo e redescobrimos a toda hora. Sim, porque quem não escreve “artigos” ou quem não é estudado está invisível perante a sociedade (AE).

Quanto aos autores não conheço, mas algumas obras indígenas temos algum conhecimento, aonde se produz alguns trabalhos na UFFS, passeando nas obras de artes kaingangs (AA).

Sim conheço autores e obras indígenas, mas infelizmente não me lembro de seus nomes. E não tenho usado nenhum material produzido por autores indígenas na minha formação, e considero muito válido o uso do material didático produzido por indígenas, utilizado como estímulo e inspiração para enriquecer o conhecimento. Dessa forma percebi que sou produtor de conhecimentos também, pelas histórias, mitos e os conhecimentos trazidos por meus antepassados (AF).

Essas respostas apontam para a superação do racismo epistêmico, considerando que a maioria dos acadêmicos entrevistados reconhece a existência e utiliza obras de autoria Kaingang, inclusive de colegas, e se consideram produtores de conhecimento. Um dos entrevistados apontou que não conhece autores indígenas; outro, que não recorda de nomes de autores e que não foram utilizados autores indígenas na sua formação, mas caso fossem utilizados serviriam de estímulo e enriquecimento. Destaca-se a observação da acadêmica AF, que relata ter percebido ser produtora de conhecimentos a partir das histórias, mitos e conhecimentos trazidos pelos antepassados. Igualmente, a observação apontada por AE, de que a ciência se faz a todo momento, mas é necessário registrá-la para que seja visível. Destaca-se, ainda, a associação entre produção de conhecimentos e ciência ou produção de conhecimentos por meio do registro e da escrita

no formato de artigo, indicando a influência da lógica hegemônica para que o conhecimento seja produzido nos moldes da academia. Ainda sobre o reconhecimento de seus conhecimentos, a docente DE refere que:

[...] as potencialidades é que eles têm uma vivência muito grande dessa relação com a natureza, do conhecimento das espécies, do conhecimento das plantas, dos usos das plantas. Eu trabalho a botânica, então pra mim, essa é uma referência que eu tenho maior de conteúdos da Botânica, para trazer. Então, é um tema que eu dialogo mais com eles a respeito das plantas. Então pra nós, até da minha cultura alguns temas que são até mais recentes, que vieram da referência acadêmica como as plantas alimentícias convencionais, a gente percebe que para os indígenas isso já é uma prática de consumo, de usos, de diferentes usos de muitos anos atrás. Então, a gente percebe que alguns conhecimentos botânicos mesmo que depois foram posteriormente estudados, elencadas as suas propriedades, os riscos as suas dosagens, enfim, para os indígenas isso já fazia parte da cultura deles há muito tempo, desde o consumo das folhas de urtigão, por exemplo, do fuá, que pra nós são plantas indicadoras de desequilíbrio de solo, são indicadoras de alguma característica de ausência de mineral ou coisas assim, pra eles tem uso na alimentação, com outros usos que para nós não tinha a mesma compreensão. E que depois quando conhecemos as PANCs, a gente começa a incorporar na nossa cultura, então, alguns dos aprendizados [...] eu percebo que essas vivências enriquecem muito a aula no sentido da gente conseguir estabelecer diálogos partindo dessas vivências e modos de vida.

No relato da docente DE podemos localizar um diálogo interepistêmico, no qual conhecimentos de duas culturas distintas dialogam no mesmo patamar. Há o reconhecimento de que os conhecimentos botânicos dos Kaingang são anteriores à própria sistematização nos moldes científicos, o que aponta a vanguarda destes saberes. E de como essa relação dialógica com a natureza potencializa o desenvolvimento de conhecimentos amplos sobre alimentação e outros usos de plantas alimentícias e usos terapêuticos.

Considerando que a sabedoria dos Kaingang está localizada nos seus kofá, suas bibliotecas vivas, foi questionada a importância deles se fazerem presentes nos espaços formativos, bem como dos mitos e histórias contadas por eles. Assim se manifestaram alguns acadêmicos:

Esses conhecimentos ainda não fazem parte de uma grade curricular, mas deveria, pois, é muito importante para a nossa e qualquer cultura indígena. Tais conhecimentos são muito utilizados nas escolas indígenas (AD).

Entra essa coisa de trabalhar a realidade deles. Hoje vou levar uma anciã pra contar uma história da planta. Porque o anjico ele é considerado um protetor, ou o pinheiro. Aí depois o professor, ele iria trabalhar em cima daquilo que ele contou. Isso seria as ideias interessantes (AE).

Nas escolas não integram as nossas anciãs. As escolas apenas utilizam os conhecimentos dos povos não indígenas (AE).

Sim, as lendas, crenças, histórias contadas pelos mais velhos são importante e poderia sim fazer parte da nossa formação, estar integrado e inseridos nos trabalhos finais do curso (AE).

Atividades que envolveram a participação dos povos kaingang nas pesquisas finais e ao longo do processo formativo poderia sim ser uma forma de interligar o conhecimento, pois na aldeia são interligados ao conhecimento (AF).

Nas respostas destes(as) acadêmicos(as), encontramos a importância da participação dos sujeitos que são os detentores do conhecimento na cultura Kaingang nos espaços educativos, seja nas escolas da comunidade, seja na universidade. A acadêmica AE refere que essa proximidade com as anciãs no momento não acontece na escola da comunidade. Destaca, assim, a não horizontalidade entre os diferentes tipos de saber, em que o saber escolar não dialoga com os saberes tradicionais, subalternizando-os. Quanto a esse reconhecimento, de se colocar em diálogo e fazer a escuta dessas bibliotecas vivas, algumas dinâmicas realizadas no curso já tem permitido essa vivência, conforme descrito pela docente DE:

Eu lembro agora de um momento de uma entrevista com um ancião da comunidade de Charrua, aonde ele contava para nós como eles faziam as casas, na época em que, na aldeia, estava sob o comando do Serviço de Proteção ao Indígena, onde ele comentava do não acesso às escolas. A geração dos nossos acadêmicos é uma geração que conseguiu terminar a formação básica e é a primeira geração que chega, muitas vezes até à universidade da grande maioria das famílias dos nossos acadêmicos Kaingang. Então isso é fruto de um processo histórico que eles acabaram vivendo e o seu Setembrino, o ancião, ele comentava conosco como as casas eram feitas, que plantas eram utilizadas pra fazer, ou como que eles faziam para drenar a água das chuvas das casas que eram feitas com os pés de milho, com a guaraná, que eram as espécies que tinham em abundância ali, como que era feito o mutirão para a construção dessas casas.

A intepistemologia é percebida, portanto, como um processo que está em construção. Tanto para os acadêmicos indígenas quanto para a instituição, quando os acolhe. Mas a academia ainda utiliza pouco esses conhecimentos nas práticas formativas, assim como as suas bibliotecas vivas, bem como monografias, dissertações, teses e artigos produzidos tanto por indígenas quanto por não indígenas, demonstrando que o racismo epistêmico ainda precisa ser superado. A utilização dessa bibliografia ampliaria as concepções de produção de conhecimento utilizadas nos espaços formativos, estimularia os discentes

indígenas a produzirem conhecimentos voltados às temáticas centradas nas necessidades de suas comunidades, permitiria perceber que existe uma bibliografia considerável produzida por esses sujeitos invisibilizados e auxiliaria na produção de conhecimento a partir dos registros já sistematizados.

Ao sermos desestimulados a desconsiderar a oralidade e os mitos, não treinamos nossos ouvidos para compreender como encontramos as respostas daquilo que nos questionamos sobre essa cultura outra e suas formas de organização. Assim como os mitos contam sobre como se organizam, as histórias revelam de forma subjetiva aquilo que muitas vezes esperamos que seja respondido de forma objetiva.

Os conhecimentos nativos são expressos muito mais por meio de contextos (histórias e memórias) do que por conceitos. Por isso, precisamos aprender a ouvi-los. Treinar nosso ouvido, reprogramar nossa escuta. Estarmos atentos ao que, pela formação na ciência ocidental, fomos orientados a descartar. Ao reconhecer que, se esse outro é diferente, temos que estar atentos a esta diferença em nossos métodos, para que possamos compreendê-los. Em entrevista realizada antes da suspensão do calendário letivo, AE relatou: “Tem pessoas que ignoram, né, quando você faz um comentário na sala de aula, porque isso não tá comprovado”.

Encontramos nessa observação, ao mesmo tempo, a negação e o descrédito. Negação por ter sido ignorada a existência de um conhecimento que estava sendo representado na fala. Descrédito por ser dito por uma indígena. E isso ocorre no espaço do saber, que é a sala de aula de uma universidade, o que nos oferece algumas pistas para compreendermos os silenciamentos na sala de aula da parte desses acadêmicos. Nesse diálogo, o questionamento à acadêmica foi sobre haver ou não diferenças na forma como o “branco” e como o “índio” produzem conhecimento. AE respondeu:

O indígena ele acha que ele começa a reproduzir o conhecimento a partir do momento que ele vai para a sala de aula. Então, o professor, ele é o superior, ele sabe tudo e você tá lá pra aprender. Escutar e obedecer aquilo que ele tá te passando. E a gente não vê a roda de conversa como conhecimento, a gente não pára para refletir. Poxa, quanta coisa eu tô aprendendo. Aquilo é mais uma roda de conversa.

Não tendo “ouvido” sua explicação, continuamos a questioná-la. Apesar de AE ter dito que incorporamos a ideia de que somente a escola ensina, quando o conhecimento também está presente em uma roda de conversa, nas trocas que ocorrem nas interações entre as pessoas da comunidade, somente na transcrição da entrevista foi possível perceber que a pergunta já havia sido respondida.

Seguindo no diálogo, questionamos AE sobre outros espaços de produção e reprodução de conhecimento e aprendizado para além da escola, na comunidade. Ao questioná-la sobre a importância dos mitos, percebemos que, desta pergunta, não viriam as respostas esperadas. Perguntada acerca do mito de origem do povo Kaingang, ela respondeu que não o conhecia. No entanto, relatou:

O pai sempre diz: não é para cortar teu cabelo na língua minguante, ou cheia. Por que pai? Porque ele vai florescer todo. Corta na crescente e outra lua lá que não lembro. Ele sempre disse isso assim. E aí tu diz, poxa, bobagem. Mas se tu fazer aquilo, se tu reparar no teu cabelo, tu vai ver que ele floresceu mesmo. Mas se tu cortô na lua certa, tu vai ver que ele vai demorar muito mais tempo pra ele florescer. E ele vai crescer bastante. Aí ele diz: Quando tu cortar teu cabelo joga ele numa água corrente, ou põe embaixo do pé de Caetê⁹ [...] ele cresce muito rápido (AE).

Figura 9 – Caetê¹⁰



Fonte: Ilustração digital (s/d).

9 Trata-se de uma folhagem de crescimento vigoroso. Seu nome científico é Calathea Orbifolia.

10 Disponível em: <https://www.kiaga.com.br/placa-decorativa-calathea-orbifolia-caete-redondo>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Novamente poderíamos não conseguir “ouvir” o que estava sendo ensinado na orientação que AE recebera de seu pai. Mas outras leituras nos levaram a localizar nesta fala o fundamento da homologia, ou analogia, que até aquele momento da entrevista estávamos utilizando a noção de *representação*. Ou seja, a planta representa um princípio e, espelhando-se naquele princípio, utilizamo-nos dela para obter suas propriedades. O caetê é uma planta de crescimento rápido e vigoroso e, por isso, o pai a orientou para que colocasse seus cabelos embaixo desta planta, de maneira a adquirir suas propriedades. Demonstra-se, assim, uma estreita relação com o ambiente, ao espelhar-se na ação apresentada pela natureza para conseguir o mesmo resultado. Essa lógica de homologia ou analogia foi registrada anteriormente, nas análises de Silva (2002), Rosa (2005), Gehlen e Silva (2008) e Andrade (2009).

A ciência enquanto conhecimento indígena existe; porém, ao opor-se à lógica eurocêntrica, não é percebida por nós em sua singularidade. Existe não somente porque tem efetividade, mas porque é a partir dessa construção que a vida deste povo faz sentido. Ocorre que não utilizamos as ferramentas corretas para desvendá-lo, ficando, então, encoberto. As lentes que temos, colocadas intencionalmente pela ciência hegemônica para que desconsideremos esses conhecimentos, também influem para que sejam desconsiderados por nós. Como bem sabemos, os conhecimentos dos povos originários são considerados senso comum, e não percebemos que nos mitos está sintetizada sua cosmologia, suas regras de convivência e de respeito à natureza como um todo. Trata-se de um conhecimento que é repassado pela oralidade porque é guardado na memória de seus guardiões, tendo sido produzido como um conhecimento coletivo, que não precisa de inventores que o apadrinhem. Como não foi sistematizado, transformado em conceitos, como a ciência hegemônica o faz, fragmentado, classificado e hierarquizado, não encontra eco em nossa racionalidade. Ainda assim, opera a seu modo para estruturar e organizar os sistemas de relações a partir de suas percepções, duais, simétricas e complementares. Santos e Martins (2017, p. 223), nesse sentido, apontam:

Indiscutivelmente, se o objetivo do estudo científico sobre o homem, a terra e o universo, no âmbito das comunidades indígenas, for auxiliar na busca de respostas para os problemas, ensaiar explicações e criar instrumentos de intervenção sobre os fenômenos humanos e da natureza; se a ideia é admitir que fazer ciência e tecnologia é parte essencial da atividade humana, e se for admitido que as sociedades indígenas, em sua longa e diversificada trajetória, vêm produzindo conhecimentos sobre o ser humano e a natureza, e que esses conhecimentos podem ser sistematizados e transmitidos de geração a geração,

em diálogo com os conhecimentos não indígenas, então, o que se deve pensar é como tudo isso pode ser feito.

Esse caminho já começou a ser trilhado, seja pelas instituições que buscam formar indígenas valorizando seus conhecimentos, seja pelos acadêmicos que ousaram inserir-se nesses espaços, dialogando com uma ciência que insiste na não cientificidade de seus conhecimentos originários. Barcelos e Madler (2013, p. 201) referem que:

Para que aconteça este diálogo intercultural, com os povos indígenas, pensamos que seja necessário romper com a mentalidade colonial, ou seja, precisamos de um paradigma de relacionamento que reconheça e respeite a alteridade indígena e promova seu protagonismo.

Considerar suas culturas é o começo. Desvendar suas epistemologias, eis o desafio que a decolonialidade nos estimula a assumir. Somente com a condição destas alteridades de registrarem suas percepções, conhecimentos, estranhamentos e ensinamentos a partir de sua lógica originária, e não mais a partir do olhar e das lentes ocidentais, será possível o real reconhecimento de seus saberes singulares e da possibilidade de aprendermos com o diferente. A sugestão de Mignolo (2007), de nos desprendermos da lógica ocidental, permitirá que novas dinâmicas sejam possíveis nos espaços formativos, onde esse outro não seja menos, onde diminuí-lo para favorecer a perpetuação da dominação e da colonialidade não seja mais uma prática naturalizada e encoberta pelos véus do Mito da Modernidade.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos um projeto de pesquisa, a partir da limitação inicial de nossos conhecimentos, colocamos objetivos e possibilidades que, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, vão encontrando novos sentidos e significados. Enquanto vamos respondendo os objetivos propostos, outras questões aparecem. Através do estudo que culminou na produção deste livro, foi possível localizar uma grande quantidade de registros sobre o povo Kaingang, o que permitiu ampliar a compreensão de seus processos históricos, culturais, epistêmicos, bem como suas particularidades, necessidades e potencialidades.

Ao mesmo tempo, destacamos as limitações do modelo científico hegemônico, que opera como um determinante sobre o que pode ou não ser ensinado nos espaços formativos, e o que é considerado conhecimento, ciência ou o que deverá ser classificado como mito, senso comum, classificando pejorativamente o que é produzido fora da lógica eurocêntrica. Entendemos que esse enquadramento necessita ser tensionado, por ter sistematicamente excluído os conhecimentos nativos. Isso porque não é possível pensar a educação indígena sem conhecimentos indígenas; logo, a formação dos professores indígenas também deverá contemplar seus conhecimentos originários. O que, por fim, tensiona o modelo científico hegemônico, que pouco tem permitido e reconhecido esses saberes, esses conhecimentos ancestrais.

Entendemos que a educação escolar, a educação superior e o modelo científico dialogam entre si, ora se ajustando, ora se opondo. Considerando que esses três elementos estão sendo referenciados na especificidade indígena, e tendo clareza de que o viés ocidental imposto pelo modelo científico hegemônico restringe o acesso e limita as possibilidades e potencialidades dos povos originários, nos dispomos a melhor compreender a conformação dessa diferença.

É considerando o contexto trazido por esse processo histórico que localizamos a inserção dos acadêmicos indígenas nos processos formativos de nossas

universidades, em especial os acadêmicos Kaingang no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura. E é a partir dessa interação que se colocou como objetivo deste estudo localizar os estranhamentos e limitações apresentadas pelos acadêmicos indígenas em seu processo final de formação no que se refere ao modelo científico adotado no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, buscando mapear possibilidades de intepistemologias.

Os estranhamentos foram poucos, apesar de os acadêmicos indígenas apontarem a existência de conflito entre os dois tipos de conhecimento, devido às diferentes visões de mundo, e diferenciarem o modo como o conhecimento é produzido pela ciência e pela cultura Kaingang. Porém, para além dos estranhamentos, percebemos resistências. Considerando as dificuldades apresentadas no processo formativo pela diferença da língua e do uso da linguagem científica, a imposição da instituição – escola – como lugar de aprendizado e a utilização restrita de conhecimentos específicos de suas culturas originárias, poderíamos entender que a “indisciplina” apresentada pelos acadêmicos Kaingang para o cumprimento dos horários, da frequência e da entrega das tarefas podem ser percebidas como estratégias de resistência ao processo colonizador. Ou seja, a não adesão ao modelo proposto pela ciência hegemônica pode apontar, nesse processo, para uma forma de resistência a esse modelo de conhecimento que os mantém subalternizados. Ao mesmo tempo, representa uma atitude de afirmação de sua identidade, pautada em outras formas de organização, percepção de mundo e de produção de sentidos e significados ou usos do conhecimento.

Foi possível identificar, a partir das entrevistas, as seguintes limitações no processo formativo: a temporalidade; a dificuldade de interação com o conhecimento acadêmico pela diferença da língua; a desconsideração da oralidade como metodologia específica de sua etnia; a pouca utilização dos conhecimentos tradicionais; a não presença dos detentores desse conhecimento nos espaços da academia.

Entendemos que os estranhamentos podem ser percebidos na diferença que estrutura as concepções de mundo desses dois sistemas: o individual, o objetivo, fragmentado e hierarquizado de um lado e o coletivo, subjetivo e perceptivo, integrado e relacional de outro. São diferenças que, apesar de existirem e se contraporem, encontram-se invisibilizadas na relação com o saber dominante. A educação, para os Kaingang, segue, nos espaços formais, os mesmos princípios que a educação para os não indígenas. Entendemos, portanto, que os estranhamentos poderão ser melhor percebidos à medida que conseguirmos reconhecer a alteridade e garantirmos que os processos

formativos atendam, também, este outro, com suas especificidades e diferentes visões de mundo.

Os elementos constitutivos que promoveram subalternidades, diferenciação racial e epistemicídios foram desenvolvidos ao longo da revisão teórica, com mais profundidade nos estudos sobre a constituição da ciência ocidental como modelo de produção de conhecimento, mas também no processo constitutivo da Modernidade enquanto uma ação voltada à dominação cultural e econômica, que se mantém através da Colonialidade do Ser, Saber, Poder e da Natureza.

Foram desveladas as estratégias de diferenciação racial na constituição do modelo científico, centralizado em cientistas europeus ou influenciados por sua visão de mundo, estabelecendo-se hierarquias e definindo a lógica eurocêntrica como o modelo a ser seguido, pautado na objetividade, dissociação homem-natureza e exploração e objetificação do outro. Também se observa que esse conhecimento, que se diz universal, está localizado geograficamente na Europa e é a partir de lá que produziram-se as concepções de ser humano que atendem princípios hierárquicos, pautados em juízos de valor, de forma a imprimir características positivas ao homem típico europeu e características negativas às populações colonizadas, sendo essas culturas diversas reduzidas, no processo colonial, à denominação de negros e índios. Promove-se, assim, a homogeneização da diversidade e o controle epistêmico e cultural destes *outros*, classificados como inferiores na escala de humanidade.

Como estratégia de inferiorização, utilizam-se da associação de características morais negativas às “raças inferiores”, associadas às características físicas e à níveis inferiores de intelectualidade. Em nenhum momento, questiona-se como poderiam desenvolver sua intelectualidade quando a lógica imperial os coloca na posição de mão de obra servil ou escravizada, apagando, descaracterizando e subalternizando as narrativas que registram seus avanços tecnológicos, suas formas diferenciadas de religião e organização social e política, suas práticas de resistência. Dessa forma, a colonialidade forjou uma ciência racista para a manutenção dessa diferença, a diferença colonial, que nos dispomos a desvelar, destacar e enfrentar pelo viés da decolonialidade e do descentramento da Razão Imperial, imposta pelo Mito da Modernidade. Através de uma análise antropológica, sociológica, filosófica, linguística e histórica, os estudos decoloniais desvelam a produção da Modernidade/colonialidade como uma estratégia de dominação econômica e epistêmica que impôs um modelo de civilização monocultural. Esse fenômeno ocorre, inicialmente, na Europa, mas, com o fim da segunda grande guerra, compartilha com os Estados Unidos o domínio

econômico e a superioridade epistêmica, sendo imposto aos países da margem, muitos dos quais se tornam suas colônias.

Como estratégia de superação da Colonialidade do Ser, Saber, Poder e da Natureza, propõe-se o descentramento desse modelo científico, de forma a permitir o diálogo com outros tipos de conhecimento, bem como o desprendimento, de forma a nos abirmos para outras formas de produção de conhecimento que vai além da rigidez do modelo científico hegemônico. Abre-se, assim, a possibilidade de desenvolver, através da interculturalidade, uma relação de alteridade com povos de outras culturas. No entanto, ainda demanda, de cada um de nós, a vigilância epistêmica, considerando que a “desobediência epistêmica”, enquanto um estado de vigilância e atenção às hierarquizações, dualismos e objetivações, nos auxilia a romper com os binarismos excludentes, revelando o racismo epistêmico que se mantém operando nos espaços de produção e reprodução do saber.

Em relação às fissuras do modelo científico ocidental, na perspectiva de sua universalização, a partir dos teóricos da perspectiva decolonial, entre outros, foi possível identificar a organização de dualidades como universal e particular, objetivo e subjetivo, corpo e espírito, animalidade e humanidade, sujeito e objeto, corpo e mente, teoria e prática, barbárie e civilização, promovendo a distinção entre homem e natureza, opondo natureza e civilização, promovendo e distinguindo a humanidade em relação à animalidade. Percebe-se, desse modo, que, quando classificamos, dividimos e hierarquizamos essas relações ou categorias, fixamos e naturalizamos tais oposições, invisibilizamos e naturalizamos as diferenças e hierarquizações, impedindo-nos de colocar em ação, em diálogo, em transformação. Essa parece ser uma diferença entre a lógica ocidental e a lógica Kaingang, pois esta última opera através do diálogo entre oposições e da interdependência entre elas, de forma que tais categorias possam se transformar nesse diálogo, ao mesmo tempo que nega a superioridade de uma em relação à outra. Essas dualidades são tensionadas ao entrar em contradição com as cosmologias dos povos tradicionais, herdeiros da ciência nativa que não se estrutura em oposições, mas que não se anulam, porque se complementam. Nesse sentido, o sistema dualista de metades cosmológicas apresenta-se como um modelo exemplar de contraposição ao dualismo cartesiano.

Quanto à localização de elementos que auxiliem na definição de características de uma epistemologia adequada às especificidades dos povos originários, apontou-se que os povos nativos não se estruturam, como a sociedade ocidental, por conceitos, mas por percepções. Não se reconhecem dissociados

da natureza, mas integrados a ela. E, diferentemente do método ocidental, que se utiliza da objetividade, distanciando e isolando aquele que racionaliza daquele que é racionalizado, a dialogicidade do pensamento nativo implode essa lógica, estabelecendo relações subjetivas de forma mais horizontal e menos vertical. A metodologia de transmissão, conservação e atualização dos conhecimentos Kaingang é a oralidade. Através das *gufã* (narrativas que contam as origens, nos tempos ancestrais, e relatam fatos de tempos mais antigos, como as fábulas), das *ti si kãme* (narrativas de histórias antigas e verdadeiras) e das *venh ó* (narrativas engraçadas ou inventadas, mentiras) contadas pelos *kofá ag*, a sabedoria ancestral é compartilhada. São as histórias expressas através da oralidade que nos trarão um pouco de sua cosmologia, ou seja, alguns indícios de como se organizam e como está orientada sua forma de atuar no mundo. Mostram, assim, que os Kaingang se estruturaram sob uma concepção dual do universo, que vai materializar-se em pares opostos, caracterizados por uma bipolarização contrastante, opositora e complementar. Trata-se, portanto, de uma concepção dualista que busca constituir relações de simetria entre opostos, de forma a gerar a fertilidade. Nesse sentido, a homogeneidade é combatida, da mesma forma que buscam estabelecer o equilíbrio e a complementaridade nas oposições.

Observa-se a existência de muitas diferenças que têm sido sistematicamente desconsideradas. Portanto, oferecer uma formação superior que se pautar nos moldes da ciência hegemônica significa continuar operando na lógica assimilacionista, no viés da colonialidade, formato que se opõe à interculturalidade crítica e impede a produção de interepistemologias. Tensionar essas dualidades nas contradições dessas diferentes visões de mundo permite ampliar as fissuras do modelo ocidental.

A partir das leituras decoloniais, percebemos que não existem culturas menores ou inferiores, mas que foram assim desenhadas pelas narrativas coloniais para a manutenção da hegemonia de um poder que estrutura de forma a promover subalternidades. Nós, em nossa atuação, manteremos esse rebaixamento ou produziremos relações mais horizontais? A partir de um movimento de pesquisa e análise das informações disponíveis sobre essas assimetrias, podemos construir melhores condições de diálogo. Esse é o desafio da interculturalidade: estabelecer diálogos que permitam e produzam rupturas nesse modelo ao mesmo tempo totalizante e reducionista.

Assim, emergem deste estudo os seguintes questionamentos: ainda que reconheçamos a escuta e o olhar atentos dos docentes às especificidades desses acadêmicos, até que ponto a base eurocêntrica é questionada, repensada e

superada? Quais os níveis de libertação de um sistema colonial possíveis ao não questionarmos o modelo de produção de conhecimentos que os subalter-niza, negando-se suas especificidades? Frente a essas demandas, não seria o momento de questionar a razão denominada por Macedo e Macedo (2018) como moderna/arrogante, a qual valoriza apenas os conhecimentos científicos, como verdades universais, únicas e válidas? Afinal, como os autores (2018, p. 308) referem: “O mundo não se restringe à monocultura do saber, [e já] é preciso considerar outras formas de conhecimentos”.

Neste texto, educação superior e educação básica dialogam, porque não será possível uma educação básica que contemple os conhecimentos tradicionais se a educação superior não está aberta e não desenvolve, junto aos seus acadêmicos, vivências que explorem os conhecimentos e legislações já sistematizados e orientados a essa discussão. E, atrelado a essas duas temáticas, o modelo de produção de conhecimento, ao restringir as lógicas não eurocêntricas, impede uma formação superior mais adequada ao projeto de escola indígena.

Encontramos, a partir das entrevistas realizadas, ações, descobertas e aprendizagens de ambos os lados, tanto dos acadêmicos quanto dos docentes, demonstrando que há espaço e desejo de construir a interculturalidade. O estudo que aqui apresentamos pretende contribuir, portanto, para que se ampliem os caminhos, não como verdades, mas como reflexões e apontamentos, que podem em pouco tempo estar “obsoletos”, mas que hoje trazem elementos importantes para localizar possibilidades de ampliação e fortalecimento deste diálogo.

Destaca-se também a necessidade de aprofundamento do termo interculturalidade, por estar ainda ambivalente quanto à sua real intencionalidade, considerando que a associação entre interculturalidade e assimilação atua para encobrir as condições que colocaram essa etnia em condição de subalter-nidade. Nesse sentido, não há um projeto de interculturalidade crítica, com conhecimento dos povos indígenas sendo utilizado no processo formativo co o um todo. A presença dos sábios indígenas ou a utilização da língua Kaingang nos processos formativos e de bibliografia específica que insira esses conhecimentos neste lugar de saber também necessitam ser potencializadas. Apesar de haver orientação para a utilização de estratégias que contemplem estas especificidades na legislação, ainda há muito a avançar nos cursos onde ocorre a presença de acadêmicos das etnias nativas.

A compreensão é de que o curso atua em nível de interculturalidade funcional, ainda que esteja entre as questões apontadas pelos docentes, de

inquietações que esse modelo apresenta frente à atuação da instituição para a manutenção do modelo de dominação como forma de atuação. O papel de instituição colonizadora não está presente com clareza nos apontamentos dos docentes ou discentes, sendo essa uma referência que poderia contribuir para refletir sobre a possibilidade/necessidade de efetivação de um processo voltado à interculturalidade crítica.

Não é fácil a proposta de decolonizar. Não é fácil descentrar a lógica ocidental. Quando ouvimos que o curso forma para a educação do campo, e não para a especificidade de uma etnia indígena, aos poucos vai clareando uma questão ainda não desvelada: o quanto a lógica acadêmica encontra-se submetida e reproduz a lógica eurocêntrica. Se já tivéssemos aprendido algo com a lógica Kaingang, entenderíamos que ambas fazem parte da educação do campo. Sob a perspectiva da lógica eurocêntrica, ou é educação do campo ou é educação intercultural. Na perspectiva da lógica dos povos indígenas, que não é hierárquica, que não precisa ter um acima dos outros, ambas são partes de uma mesma peça, porque inexiste educação do campo sem haver interculturalidade. Se na lógica ocidental existe a necessidade de ser somente a educação do campo, na lógica Kaingang, na qual existe aprendizado na relação entre as partes, de forma horizontal e não vertical, tudo pode e deve conversar. Acreditamos que esse é o maior aprendizado que se pode apresentar nos limites da produção do estudo que constitui este livro.

Outra percepção que emerge da pesquisa realizada é a polarização entre a premissa de controle e a premissa de superioridade contra a premissa do diálogo e da igualdade entre pares. Só existe alteridade, um outro que é o que é, e não o que queiramos que seja, quando respeitamos a alteridade. O direito de ser diferente, de pensar diferente, de fazer diferente e de viver diferente. Ocorre que a ciência ocidental tem uma lógica de centralização e de hegemonia que opera justamente para manter o controle e a perpetuação desse modelo. Então, faz-se necessária a promoção de métodos de controle, porque a produção de conhecimentos fora dos moldes eurocêntricos subverte o próprio eurocentrismo. A ciência ocidental, então, se coloca como superior, porque assim submete conhecimentos outros, classificando-os como conhecimentos menores, mantendo o domínio e o poder.

Se as universidades, centros difusores da lógica eurocêntrica, permitirem a construção, produção e vivência de saberes não eurocêntricos, propiciarão a produção de conhecimentos outros, permitindo e produzindo fissuras no padrão hegemônico, na universalização do saber, no monopólio do conhecimento. Farão ruir as estruturas hierárquicas de raça, cultura e poder. Ficam ainda muitas

questões: por que os saberes indígenas necessitam ser encapsulados nos moldes da ciência hegemônica? Por que precisam seguir suas divisões, classificações, se sua lógica não acompanha essa racionalidade instrumental, dissociada de valores, de humanidades? Na lógica de uma ciência única, cabe aos docentes controlarem a produção do conhecimento desse outro, de forma a não ultrapassarem os limites permitidos pelas estruturas do modelo científico hegemônico. O que pode acontecer se não o fizerem? Perderão o controle? Cabe à universidade controlar a produção do saber? E se perder o controle, se o conhecimento adquirir a forma que o indígena lhe imprimir, dentro de sua lógica específica? Dentro de sua ciência? Quais os prejuízos? Esse é o risco da interculturalidade, o de que os conhecimentos saíam do controle e promovam a produção do conhecimento a partir de outros modelos de conhecimento? Não sabemos até que ponto poderemos manter o controle se esse controle não nos beneficia.

A ciência hegemônica, através de sua racionalidade hierárquica, já levou ao limite o equilíbrio da natureza. E, no entanto, tememos os conhecimentos indígenas. Controlando sua produção de conhecimento, continuaremos mantendo-os subalternizados. A quem isso beneficia? Nem a eles nem a nós. Então, entendemos que estamos seguindo uma tarefa que nos foi dada sem refletirmos sobre ela. Quanto de destruição seguiremos produzindo sem perceber? Cinco séculos de silenciamento e ainda somos prisioneiros desse saber.

Sabemos que os conhecimentos do povo Kaingang precisam ser preservados. No entanto, escrever nos moldes da ciência hegemônica torna-se, para eles, um grande desafio: pela necessidade de dominar outra língua – a portuguesa –, outra linguagem – a científica – e o fazer sob a supervisão de um homem branco, e não de seus *kofá*. Ou seja, estar sob o controle e orientação daqueles que por quinhentos anos representaram a sua anulação, e não daqueles que são guardiões dos segredos de sua cultura.

Por fim, é interessante observarmos que as sugestões elencadas nos artigos, monografias, dissertações e teses estudadas para a produção deste texto e de seus apontamentos podem não objetivar alterações no modelo científico, mas ele poderá ser tensionado a partir de elementos presentes nos contextos apresentados nestes estudos. E nos deixa um questionamento: uma pedagogia indígena conseguirá ser formatada dentro dos moldes de uma ciência fragmentada, desespirtualizada, ou tensionará para o avanço, considerando o obsoletismo dessa proposta epistêmica? Ou seja, até que ponto nos fixaremos no modelo científico hegemônico que operou retirando essas populações e conhecimentos dos espaços do saber-poder e até que ponto nos permitiremos avançar para o diálogo com outros conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALPÍZAR, José Solano. Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. **Revista Electrónica Educare**, enero-abril, 2015, 19(1), 117-129. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282493938_Descolonizar_la_educacion_o_el_desafio_de_recorrer_un_camino_diferente. Acesso em: 11 jan. 2019.

AMANTINO, Gelcimar. **Histórico da retomada da Terra Indígena Sêgu (Novo Xingu)**. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204686/TCC_Gelcimar%20Amantino.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 nov. 2019.

AMARAL, Fátima T. **O protagonismo kaingang no espaço da escola indígena**. 2013, 85f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ, Ijuí, 2013. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/2312>. Acesso em: 19 jan. 2019.

AMARO, Ivan. Histórias e culturas indígenas presentes nas escolas: potencialidades do currículo para a desconstrução da colonialidade. In: RUSSO, K.; PALADINO, M. (org.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. Disponível em: http://www.promovide.febf.uerj.br/biblioteca/nepie/ciencia_tecnologia_indigena_ebook.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

ANDRADE, Eduardo. Sistema médico kaingang: Conhecimentos e utilização de “remédios do mato” na Terra Indígena Apucarana. **Primeiros Estudos**, (5), 75-85. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/primeirosestudios/article/view/64441/67102>. Acesso em: 12 dez. 2019.

APINAJÉ, Julio Kamêr. Processo de educação intercultural: possíveis reflexões. Dossiê Indígena. **Revista Emblemas**. UFG/CAC. V. 17, n. 1, 74-81, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/emblemas/issue/view/2174>. Acesso em: 30 jan. 2020.

- APURINÃ, Francisco. Um olhar sobre o cosmos a partir da perspectiva indígena e as consequências da fricção entre os humanos e os não humanos. *Dossiê Indígena. Revista Emblemas*, UFG/CAC. v. 17, n. 1, 14-35, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/emblemas/issue/view/2174>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- ARANCIBIA, Mary; GUERRERO, Daniela; HERNÁNDEZ, Victoria; MALDONADO, María; ROMÁN, Daniela. Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 13(1), 2014, p. 35-45. Disponível em: <http://www.psicoperspectivas.cl>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- ARENDT, Hannah. A ideologia racista antes do racismo. In: **O sistema totalitário**. Lisboa: D. Quixote, 1979.
- ATLAS SOCIOECONÔMICO DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/midia/imagem/terras-indigen-funai-2017>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BANDEIRA, Toni Juliano. Aspectos da língua Kaingang. *Travessias*, Cascavel, v. 8, n. 3, dez. 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10655>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. Intercultura e educação – de nativos a estrangeiros. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p.191-206, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- BELFORT, Susana Andréa Inácio. 2016. 147 p. **Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/695>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BENEDICTO, Ricardo M. **Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-161243/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BERGAMASHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbJhyz/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 maio 2020.
- BERGAMASHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbJhyz/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 maio 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100015&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 30 jun. 2019.

BIASI, Adriana A. B. P. **Os especialistas Kaingang e sua relação com o território tradicional envolvendo suas práticas de cura e de formação espiritual**. X Encontro de História Oral. 2019. Disponível em: https://www.sul2019.historiaoral.org.br/resources/anais/12/abhosul2019/1571237114_ARQUIVO_45ccc461a9dc1b7c3d1cb2046677332a.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

BIASI, Renato Estevão. **História e utopia na terra indígena ligeiro**: a presença da igreja católica entre os Kaingang na região norte do Rio Grande do Sul. 2009, 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.missilogia.org.br/wp-content/uploads/cms_artigos_pdf_86.pdf. Acesso em: 03 maio 2020.

BORGES, Cristina. A crítica descolonial em Enrique Dussel: desmitificação da Modernidade europeia. **Poiesis: Revista de Filosofia**, v. 15, n. 2, p.184-195, 2017. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:je4sAb5ou4J:https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/poiesis/article/download/1636/1817/6287+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRAGA, Danilo. **A história dos kaingang na luta pela terra no Rio Grande Do Sul**: do silêncio, à reação, à reconquista e a volta para casa (1940-2002). 2015, 153 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181454?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 20 abr. 2020.

BUBA, Nathan. Os Kaingang, os fóg e o gravador: cosmologia e suas ressignificações por meio da memória e da História Oral. **Anais**. X Encontro da Região Sul de História Oral. Disponível em: https://www.sul2019.historiaoral.org.br/resources/anais/12/abhosul2019/1571328874_ARQUIVO_od7f4656168db466899974ec64144ce6.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

CADETE, Daniel. **Ervas medicinais no ensino de ciência**: saberes indígenas Kaingang. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3188>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CARDOSO, Dorvalino Refej. **Aprendendo com todas as formas de vida do Planeta educação oral e educação escolar Kanhgág**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/103318>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).** Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262585651_Santiago_Castro-Gomez_La_hybris_del_punto_cero_ciencia_raza_e_ilustracion_en_la_Nueva_Granada_1750-1816. Acesso em: 09 fev. 2020.

CAVALCANTE, Ana Luisa Boavista Lustosa. **Design para a Sustentabilidade Cultural: Recursos Estruturantes para Sistema Habilitante de Revitalização de Conhecimento Local e Indígena.** Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/?p=1865>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CIPRIANO, Pedro. **Terras habitadas por Kaingang, Terras habitadas por colonos: a história da divisão da Terra Indígena Inhaçorá.** Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. UFSC/CFCH, 2014. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/04/Pedro-Cipriano.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

CLAUDINO, Zaqueu K. 2013, 139f. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição: educação indígena kaingang.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87992>. Acesso em: 11 jan. 2019.

COSTA, Ronaldo C. A. Os saberes Populares da etnociência no ensino das ciências naturais: uma proposta didática para a aprendizagem significativa. **Revista Didática Sistemática**, v. 8, julho a dezembro de 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen: ensayos.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015. Disponível em: <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-sociologia-de-la-imagen-silvia-rivera.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

D'ANGELIS, Wilmar. **A língua Kaingang.** Disponível em: http://www.portalkaingang.org/lgua_kaingang.pdf. Acesso em: 04 abr. 2019.

DOMINGUES, Gislaine. **Descrição Morfosintática do nome e do verbo no Kaingang.** 117fl. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-

Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2013.

DORRICO, Julie. A estrutura do homem integrado à natureza como princípio da literatura brasileira contemporânea. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 242-267, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/93400/55531>. Acesso em: 11 dez. 2019.

DORNELLES, Soraia S. **De Coroados a Kaingang**: as experiências vividas pelos indígenas no contexto de imigração alemã e italiana no Rio Grande do Sul do século XIX e início do XX. 134fl. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/66294/000868518.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jan. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004, UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro**: hacia el origen del mito de la modernidad. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz: Plural Editores, 1994. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

DUSSEL, Enrique. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

EMILIANO, Darci. **A educação ambiental no IFRS**: estratégias ecosófica para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes indígenas. 2020, 163 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2015. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000013611.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

EMILIANO, Darci. **Revitalização dos saberes e práticas Kaingang sobre as plantas tradicionais como proposta de educação ambiental na Terra Indígena de Ligeiro**. 2015, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2015. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6400>. Acesso em: 05 jun. 2020.

EMILIANO, Darci; MARTIN, Alfredo Guillermo; PEREIRA, Vilmar Alves. Cultura Kaingang: saberes e identidades direcionados aos desafios contemporâneos da preservação e da educação ambiental. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 203-233, set./dez. 2018. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000013611.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

FELIPPE, Guilherme G. **A cosmologia construída de fora a relação com o outro como forma de produção social entre os grupos chaquenhos no Século 18**. 2013, 269 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4087>. Acesso em: 01 jul. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCO, Aline Ramos. **Selvagens e intrusos em seu próprio território: a expropriação do território Jê no sul do Brasil (1808-1875)**. 2006, 212 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1835>. Acesso em: 06 jan. 2020.

FREITAS, Ana Elisa de Castro, ROKÂG, Francisco dos Santos. O kujà e o sistema de medicina tradicional kaingang – “por uma política do respeito”: Relatório do II Encontro dos Kujà, Terra Indígena Kaingang Morro do Osso, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio**, v. IV, n. 7/8. Pelotas, RS, UFPEL. ago./dez. 2007. Disponível em: http://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/11/948713/o-kuja-e-o-sistema-de-medicina-tradicional-kaingang-por-uma-pol_8xmxCNZ.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

FREITAS, Maria I. Educação de jovens e adultos: subsídios para construção de curso de técnicas agrícolas kaingang. In: BENVENUTI, Juçara *et al.* (org.) **Cadernos PROEJA Especialização Rio Grande do Sul -Volume I Memórias e Afetos na Formação de Professores**. Pelotas: UFPEL, 2010. v. I, p. 73-96. Disponível em: http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/educacao_indigena_em_dialogo.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

GEHLEN, Ivaldo; SILVA, Sergio Baptista da (org.). **Estudo Quantitativo e Qualitativo dos Coletivos Indígenas em Porto Alegre e Regiões Limítrofes**. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Laboratório de Observação Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://lpproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/fasc/usu_doc/relatorio_finalindigenas_fasc.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRALDIN, Odaír. A educação escolar para os indígenas e o indígena na educação escolar no Brasil: uma reflexão local sobre as políticas de educação a partir de experiências de fazer antropológico. **29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Natal/RN, 2014. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401974290_ARQUIVO_TextocompletoOdaírGiraldin_AeducacaoescolarparaosindigenaseoindigenanaeducacaoescolarnoBrasil.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

GÓMEZ-QUINTERO, Juan David. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. **EL ÁGORA USB - Revista de Ciencias Sociales**, v. 10, n. 1, enero-junio, 2010, p. 87-105. Disponível em: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/366>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GONÇALVES, Antonio; PECHINCHA, Mônica; MARTINS, Sckarleth (org.) Apresentação. Dossiê Indígena. **Revista Emblemas**, UFG/CAC. v. 17, n. 1, 7-13, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/emblemas/issue/view/2174>. Acesso em: 30 jan. 2020.

GONÇALVES, Solange A. **Línguas em contato**: Português e Kaingang no Rio Grande do Sul. Uma breve discussão. Biblioteca Virtual da Unicamp. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/loooo6.htm>. Acesso em: 25 maio 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, jun. 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015. Acesso em: 11 jun. 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: Grosfoguel, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, 21(2-3): 211-223, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233028182_The_epistemic_decolonial_turn. Acesso em: 20 dez. 2019.

GUIMARÃES, César *et al.* Por uma universidade pluriepistêmica: a inclusão de

- disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG. **Tessituras**, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/9762>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- GUISSO, Cintia Maria da Silva; BERNARDI, Lúcia T. M. S. O significado da sociocosmologia nas histórias dos kofa ag: o mundo e a vida kaingang. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 143-166, jul./dez. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/72932>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- HANCOCK, Jaime Rubio. Todos os mapas que você conhece são ruins: O sul pode estar acima, a Austrália no meio, a Europa abaixo à esquerda e a África à direita. **Jornal El País**, 21 de abril de 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/14/cultura/1429016086_681676.html. Acesso em: 20 jul. 2020.
- HAVERROTH, Moacir. Kaingang um estudo etnobotânico das plantas e as categorias kamé e kanhru. **Revista Textos & Debates**, n. 3, 1996, p. 37-54. Disponível em: <https://revista.ufrn.br/textosedebates/article/view/921>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- HOLANDA, Marianna Assunção F. **Por uma ética da (In)Diginação: repensando o Humano, a Dignidade e o pluralismo nos movimentos de lutas por direitos**. Tese (Doutorado em Bioética) – Programa de Pós-Graduação em Bioética, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19939>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- IBGE. **Você sabe o que é anamorfose?** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-recursos/20815-anamorfose.html>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- INVERNIZZI, Maria. **Historicidade kaingang na terra indígena Pó Nãnh Mág, em Farroupilha/RS**. Monografia de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em História, Centro Universitário UNIVATES, Lageado, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1446/1/2015MarinaInvernizzi.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- JACOBSEN, Joziléia D. J. I. Eg Rá (nossas marcas): a importância do grafismo para a preservação e valorização da cultura Kaingang. In: BENVENUTI, Juçara *et al.* (org.). **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena. Porto Alegre: 2013, p. 178-195.
- JÓFEG, Lucia Fernanda. Povos Indígenas e o Direito à Educação no Brasil. In: BENVENUTI, Juçara *et al.* (org.). **Cadernos PROEJA Especialização Rio Grande do Sul – Volume I Memórias e Afetos na Formação de Professores**. Pelotas: UFPEL, 2010. v. I, p. 131-149.
- KAINGANG, Joziléia Daniza. Uma experiência com educação intercultural indígena: entrevista com a professora Joziléia Daniza Kaingang. Entrevistadores: Elison Antonio Paim e Pedro Mülbersted Pereira. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16997>. Acesso em: 11 abr. 2020.

- KIAGA Decorações. **Placa Decorativa Calathea Orbifolia** (Caête-Redondo). Disponível em: <https://www.kiaga.com.br/placa-decorativa-calathea-orbifolia-caete-redondo>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. **Colección Sur Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005, p. 21-53. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.
- LAPPE, Emilí. 2015. 207 p. **Espacialidades sociais e territoriais kaingang**: terras indígenas Foxá e Por Fi Gâ em contextos urbanos dos rios Taquari-Antas e Sinos. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário UNIVATES, Lageado, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/1081>. Acesso em: 19 jan. 2020.
- LAPPE, Emilí; LAROQUE, Luis Fernando da Silva. Indígenas e Natureza: a reciprocidade entre os Kaingang e a natureza nas Terras Indígenas Por Fi Gâ, Jamã Tÿ Tãnh e Foxá. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 34, p. 147-156, ago. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229595979.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- LIMA BARRETO, João Paulo; SANTOS, Gilton Mendes dos. A volta da Cobra Canoa: em busca de uma antropologia indígena. Dossiê Indígena. **Rev. antropol.** (São Paulo, Online), v. 60, n. 1: 84-98, USP, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/132068>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- LIMA BARRETO, João Paulo. **Uma outra epistemologia a partir da Teoria Indígena**: entrevista com João Paulo Lima Barreto Tukano. Caroline Barbosa Contente Nogueira e Camila Gouvêa de Araújo. São Paulo. Empório do Direito. 04/02/2019. Disponível em: <https://emporiiododireito.com.br/leitura/uma-outra-epistemologia-a-partir-da-teoria-indigena-entrevista-com-joao-paulo-lima-barreto-tukano>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- LIMA BARRETO, João Paulo. **Wai-Mahsã**: peixes e humanos. Um ensaio de Antropologia Indígena. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4629/2/Disserta%20c3%a7%c3%a3o%20-%20Jo%20c3%a3o%20Paulo%20Lima%20Barreto.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. Os povos indígenas na invenção do Brasil: Na luta pela construção do respeito à pluralidade. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. (org.) **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008 /. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 25-45. Disponível em: http://www.promovide.febf.uerj.br/biblioteca/nepie/ciencia_tecnologia_indigena_

ebook.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

LIMA, Marcos Costa; JÚNIOR, Antônio Manoel Elíbio; ALMEIDA, Carolina Soccio di Manno de. Pós-colonialismo e o mundo plural na obra de Walter Mignolo.

Oficina do Historiador, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 7, n. 2, jul./dez. 2014, p. 4-18. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285052591_POS-COLONIALISMO_E_O_MUNDO_PLURAL_NA_OBRA_DE_WALTER_MIGNOLO. Acesso em: 12 abr. 2020.

LUCHETTA, Fernando Loureiro; PIOVEZANA. Educação Indígena e os processos de ensino e aprendizagem escolar da Aldeia Nonoai (RS). In: BENVENUTI, Juçara *et al.* (org.). **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 94-111.

LUCIANO, Gersem S. Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena. **Novos Olhares Sociais**, PPGCS, UFRB, v. 2, n. 1, p. 22-40, 2019. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/462>. Acesso em: 17 abr. 2020.

LUCIANO, Gersem S. **Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9931>. Acesso em: 16 out. 2019.

LUCIANO, Gersem S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

LUIZ, Danuta E. C. Emancipação e Modernidade: elementos para uma discussão. **Serviço Social em Revista**, v. 9, n. 1, jul./dez. 2006.

MACEDO, Janine Couto Cruz; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 301-312, out./dez. 2018, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9387>. Acesso em: 19 dez. 2019.

MAHLER, Tereza M. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994, pp. 69-77. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000636.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, 2008, p. 71-114. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 11 dez. 2019.

MANDUCA, Adelar F. F. N. **Da aldeia à universidade**: os acadêmicos indígenas no curso interdisciplinar em educação do campo: ciências sociais e humanas. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas) – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Laranjeiras do Sul, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3072>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MARECHAL, Clémentine Ismérie; HERMANN, Herbert Walter. O xamanismo kaingang como potência decolonizadora. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 24, n. 51, p. 339-370, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO104-71832018000200339&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2020.

MARTINS, Paulo E.; BENZAQUEN, Julia F. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. II, n. 11, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1882>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MARX, Antony. **Making Race and Nation**: uma comparação entre os Estados Unidos, África do Sul e Brasil. Cambridge University Press, 1998.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história kaingang. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 81-102, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Elisabete%20Cristina/Downloads/42-78-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Elisabete%20Cristina/Downloads/42-78-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 7 jul. 2020.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; ROMERA, Edison. Orientações para uma descolonização do conhecimento: um diálogo entre Darcy Ribeiro e Enrique Dussel. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 47, jan./abr. 2018, p. 108-137. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222018000100108&script=sci_abstract&lng=es. Acesso em: 15 jul. 2019.

MIGNOLO, Walter D. Retos decoloniales, hoy. In: BORSANI, M; QUINTERO, P. (comp.) **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 23-46. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/332.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MIGNOLO, Walter D. Desafios coloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), Pp. 12-32, 2017b. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5qAcVLFPqIAJ:https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645/2646+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 29 nov. 2019.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12552771-Desobediencia-epistemica-a-opcao-descolonial-e-o-significado-de-identidade-em-politica.html>. Acesso em: 15 dez. 2019.

MIGNOLO, Walter D. El Pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura Um manifesto. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-47.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2020.

MILANEZ, Felipe. Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 03, 2019 p. 2161-2181. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rdp/v10n3/2179-8966-rdp-10-03-2161.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MINDLIN, Betty. O fogo e as chamas dos mitos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 44, p. 149-169, Apr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO103-40142002000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 dez. 2019.

MITOS KAINGANG. Disponível em: <http://comin.org.br/static/arquivos-publicacao/MITOS%20KAINGANG.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MONTEIRO, Ercila Pinto; ZULIANI, Silvia Regina Quijadas Aro; ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Estudos culturais para o ensino de ciências em uma perspectiva crítica e pós-colonial: o caso da etnociência**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Acesso em: 9 dez. 2019.

MORAES, Geni Missae Iano de. **Educação universitária indígena Karajá: Estudo de Caso**. X Simpósio Internacional Processo Civilizador. 1,2,3 e 4 de abril de 2017. Campinas, SP. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanaais/anaais10/Artigos_PDF/Geni_Missae.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

NASCIMENTO, Márcia. Ëg vĩ ki k<mén sĭnvĭ han as artes da palavra no kaingang. In: BENVENUTI, Juçara *et al.* (org.) **Cadernos PROEJA Especialização Rio Grande do Sul -Volume I Memórias e Afetos na Formação de Professores**. Pelotas: UFPEL, 2010. v. I, p. 99-123.

NDLOVU, Moegn. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada decolonial.

Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p.p. 127-144, 2017. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9XBK5aIyQE4J:https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/782/651+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 15 jul. 2019.

NETO, Antônio Gomes da Costa. A denúncia de Cesaire ao pensamento Decolonial. **Revista EIXO**, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016. Disponível em: <http://revistaixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/310>. Acesso em: 9 dez. 2019.

NETO, Ernesto Pereira Bastos; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. Iniciativas Kaingang de decolonização da cidade. **Caderno de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 32, n. 2, jul./dez. 2019, p. 79-101. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:91fufWozXuoJ:www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/download/52160/27800/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 9 dez. 2019.

OLIVEIRA, Philippe Hanna de Almeida. **Comida forte e comida fraca**: Alimentação e Fabricação dos corpos entre os Kaingáng da Terra Indígena Xapécó (Santa Catarina, Brasil). 2009. 151 f. Dissertação (Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92660>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ORÇO, Claudio Luiz. **Educação Intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang**. 2012, 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro De Ciências Da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101037>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PANOSSO, Carlos Eduardo. Energia vital e socioambiente: interfaces entre o pensamento ocidental e a cosmologia indígena – o caso Javaé. In: **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 39-65, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/23078/14561>. Acesso em: 03 mar. 2019.

PARDO ROJAS, Maurício. Reseña de “La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)” de Santiago Castro Gómez Tabula Rasa, núm. 4, enero-junio, 2006, p. 339-346 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600417>. Acesso em: 13 abr. 2019.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do S. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 2, n.1, p. 204-216, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/49013>. Acesso em: 10 maio 2020.

PINHEIRO, Niminon Suzel. **Os nômades: Etnohistória Kaingang e seu contexto**: São Paulo, 1850-1912. 146f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1992. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>

handle/11449/145521. Acesso em: 19 maio 2020.

PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal?: Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, set. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-60892015000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2020.

POLIAKOV, Leon. A antropologia das luzes. In: POLIAKOV, Leon. **O Mito Ariano**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 131-150.

PORSH, Juliano. **Saberes da natureza e conhecimento etnobotânico indígena: o caso da comunidade kaingang na terra indígena de guarita**. 2011. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52340/000821848.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 dez. 2019.

PREZIA, Bendito; MAESTRI, Beatriz Catarina; GALANTE, Luciana. **Povos indígenas: terra, culturas e lutas**. São Paulo: Outras Expressões, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDA, Paz C. Uma breve história dos estudos decoloniais. In: **MASP Afrall**. Amanda Carneiro (org.). Tradução de Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br>. Acesso em: 03 out. 2019.

ROSA, Patricia Carvalho. A noção de pessoa e a construção de corpos Kaingang na sociedade contemporânea. **Espaço Ameríndio**, 2(1), p. 15-43, 2008. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/6006/afda921762a772a47c50185f01d5c276c0f3.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

ROSA, Patricia Carvalho. **“Para deixar crescer e existir”: sobre a produção de corpos e pessoas Kaingang**. 186 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília (UNB), Brasília (DF), 2011. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/10104>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ROSA, Rogério R. 2005. 408 f. **Os kujà são diferentes: um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da terra indígena Votouro**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/20699>. Acesso em: 16 jul. 2020.

ROSA, Rogério R. Os kujà são diferentes? Doenças invisíveis, aliança e guerra no xamanismo Kaingang. **Mediações**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 84-110, 2014. Disponível

em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/20699>. Acesso em: 07 out. 2019.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da; NUNES, Rojane Brum. Educação Escolar Indígena e/ou Educação Indígena: Questões e possibilidades para “Kainganguizar” a escola. Século XXI, **Revista de Ciências Sociais**, v. 3, n. 1, p. 88-119, jan./jun. 2013. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:n8_DeHCEpbwJ:https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/download/11222/6821+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 15 jul. 2019.

SALES, Daniela Franciela. Educação Kaingang: uma pedagogia diferenciada. In: BENVENUTI, Juçara *et al.* (Orgs.) **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas**: Produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena. Porto Alegre: 2013. p. 144-151.

SANTOS, Ludoviko Carnasciali dos; BACCILI, Valéria Cristina Leite. Reflexões sobre a influência da língua materna Kaingang no aprendizado do Português como segunda língua. **Entretextos**, Londrina, v. 7, n. 1, jan./dez. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/reflexoes_lingua_kaingang.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

SANTOS, Rodrigo T.; MARTINS Andrébio M. S. Ensino de química no Teko Arandu: proposta, desafios e possibilidades de interculturalidade. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político = Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político – bilingüe. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017. p. 221-262. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019.

SANTOS, Vivian M. Notas Desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v30/1807-0310-psoc-30-e200112.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

SCHILD, Joziléia Daniza Jagso Jacobsen. **Mulheres Kaingang, seus caminhos, políticas e redes na TI Serrinha**. 2016. 195f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180404>. Acesso em: 09 set. 2019.

SILVA, Ariana da; PINHO, Camila Maria Santos de. Epistemicídio, racismo e educação: considerações epistemológicas a partir de Boaventura de Sousa Santos. **Congresso em Educação Universidade Federal de Mato Grosso**. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SILVA, Jennifer A. S.; BRAIBANTE, Mara E. F. Aprendizagem significativa: concepções na formação inicial de professores de Ciências. **Revista Insignare Ciencias**, v. 1, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/>

index.php/RIS/article/view/7657. Acesso em: 15 jul. 2019.

SILVA, Lucas A. A História Kaingáng através do Ritual do Kiki. **Revista Santa Catarina em História**, UFSC, Florianópolis (SC), Brasil, v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: <http://nexos.ufsc.br/index.php/sceh/article/view/144>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SILVA, Sergio Baptista da. Dualismo e cosmologia Kaingáng: o xamã e o domínio da floresta. **Horizontes Antropológicos** [online]. v. 8, n. 18, p. 189-209, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832002000200009&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOUZA, João José Veras de. Emancipação/libertação e o movimento social do Brasil Contemporâneo a partir da Teoria Crítica Decolonial. **Anais do Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 2012.

STADLER, Thiago David; KRACHENSKI, Naiara. História, colonialismo, epistemologia: Aimé Césaire, Frantz Fanon e o pensamento decolonial. **Revista Estudos Libertários (Rel)**, UFRJ, v. 1. 1 sem. 2019. Disponível em: revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/20633. Acesso em: 11 jan. 2020.

SYBYLLA, Lady. **A visão eurocêntrica nos mapas**. 2011. Disponível em: <https://www.momentumsaga.com/2011/08/visao-eurocentrica-nos-mapas.html>. Acesso em: 29 jun. 2020.

TOMMASINO, Kimiye. **A história dos Kaingang da Bacia do Tibagi**: uma sociedade Jê Meridional em movimento. 1995. 343 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), 1995. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-27102016-121947/pt-br.php>. Acesso em: 16 jul. 2019.

TORAL, André (org.). **EG JAMEN KY MU** – textos KANHGÁG. Brasília: APBKG/Dka Áustria/ MEC/ PNUD, 1997. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad-dh-usp_textos_kanhg%C3%A1g.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 3, n. 4, jul./dez. 2014, p. 49-68. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/4849>. Acesso em: 15 jul. 2019.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, M.; GARBARINI, C. G. (comp.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004. p.151-164. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

VEIGA, Juracilda. **Cosmologia e práticas rituais kaingang**. 2000, 367 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas

(SP), 2000. Disponível em: <https://www.cpei.ifch.unicamp.br/biblioteca/cosmologia-e-pr%C3%A1ticas-rituais-kaingang>. Acesso em: 14 ago. 2019.

VEIGA, Juracilda. **Organização social e cosmovisão Kaingáng**: uma introdução ao parentesco, casamento e nominação em uma sociedade Jê meridional. 1994, 282 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências

Humanas, Universidade Estadual de Campinas (UNNICAMP), Campinas (SP), 1994. Disponível em: <https://www.cpei.ifch.unicamp.br/biblioteca/organiza%C3%A7%C3%A3o-social-e-cosmovis%C3%A3o-kaingang-uma-introdu%C3%A7%C3%A3o-ao-parentesco-casamento-e>. Acesso em: 03 jan. 2019.

VEIGA, Juracilda. Professores Kaingang de Inhaçorá (RS): uma experiência de formação. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (org.). **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/ DEDOC, Campinas/ALB, 2001. p. 113-125. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Questoes-de-educacao-escolar-indigena/Questoes_de_educacao_escolar_indigena.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

VIEIRA, Regina C. Moraes; RUIZ, Maria A. de Souza. Ciclo monográfico: dos mitos à ciência da Escola Indígena Baniwa e Coripaco no Alto do Rio Negro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 1, 31 dez. 2011. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/253>. Acesso em: 26 abr. 2019.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, M; QUINTERO, P. (comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 47-78. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/332.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009. Disponível em: <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.



Reitor	Marcelo Recktenvald
Vice-Reitor	Gismael Francisco Perin
Chefe do Gabinete do Reitor	Rafael Santin Scheffer
Pró-Reitor de Administração e Infraestrutura	Charles Albino Schultz
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis	Nedilso Lauro Brugnera
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas	Claunir Pavan
Pró-Reitora de Extensão e Cultura	Patricia Romagnolli
Pró-Reitor de Graduação	Jeferson Saccol Ferreira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Clevison Luiz Giacobbo
Pró-Reitor de Planejamento	Everton Miguel da Silva Loreto
Secretário Especial de Laboratórios	Edson da Silva
Secretário Especial de Obras	Fábio Correa Gasparetto
Secretário Especial de Tecnologia e Informação	Ronaldo Antonio Breda
Procurador-Chefe	Rosano Augusto Kammers
Diretor do Campus Cerro Largo	Bruno Munchen Wenzel
Diretor do Campus Chapecó	Roberto Mauro Dall'Agnol
Diretor do Campus Erechim	Luís Fernando Santos Corrêa da Silva
Diretor do Campus Laranjeiras do Sul	Martinho Machado Júnior
Diretor do Campus Passo Fundo	Julio César Stobbe
Diretor do Campus Realeza	Marcos Antônio Beal
Diretor da Editora UFFS	Antonio Marcos Myskiw
Chefe do Departamento de Publicações	Marlei Maria Diedrich
Editoriais e Revisora de Textos	
Assistente em Administração	Fabiane Pedroso da Silva Suslbach



Conselho Editorial

Alcione Aparecida de Almeida Alves	Aline Raquel Müller Tones
Antonio Marcos Myskiw (Presidente)	Sergio Roberto Massagli
Everton Artuso	Carlos Alberto Cecatto
Helen Treichel	Cristiane Funghetto Fuzinatto
Janete Stoffel	Siomara Aparecida Marques
Joice Moreira Schmalfluss	Gelson Aguiar da Silva Moser
Jorge Roberto Marcante Carlotto	Athany Gutierrez
Liziana da Costa Cabrera	Iara Denise Endruweit Battisti
Marcela Alvares Maciel	Alexandre Mauricio Matiello
Maude Regina de Borba	Claudia Simone Madruga Lima
Melissa Laus Mattos	Luiz Felipe Leão Maia Brandão
Nilce Scheffer	Geraldo Ceni Coelho
Tassiana Potrich	Andréia Machado Cardoso
Tatiana Champion	Fabiana Elias
Valdir Prigol (Vice-presidente)	Angela Derlise Stübe

EDITORA ASSOCIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Revisão dos textos

Autora

Preparação e revisão final

Marlei Maria Diedrich

Projeto Gráfico e Diagramação

MC&G Design Editorial

Capa

Mariah Carraro Smaniotto

Divulgação

Diretoria de Comunicação Social

Formato do e-book

e-pub, Mobi e PDF

Obra decorrente de dissertação do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH)

Edital N° 430/GR/UFGS/2020 – Seleção de obras dos Programas de Pós-Graduação da UFGS a serem publicadas pela Editora UFGS
Resultado publicado pelos editais N° 391/GR/UFGS/2021 e N° 434/GR/UFGS/2021

H224d Hammes, Elisabete Cristina

Dialogando sobre conhecimento e ciência a partir da cultura Kaingang e da perspectiva decolonial / Elisabete Cristina Hammes.
— Chapecó : Ed. UFGS, 2022.

ISBN: 978-65-86545-94-4 (EPUB).

978-65-86545-95-1 (PDF).

978-65-86545-93-7 (MOBI).

1. Índios Kaingang. 2. Indígenas. 3. Indígenas - Usos e costumes. I. Título.

CDD: 325.3811

Ficha catalográfica elaborada pela

Divisão de Bibliotecas – UFGS

Vanusa Maciel

CRB -14/1478